Los otros que hay en ti: Didáctica de la Literatura Universal

ÍNDICE

Presentación ***10***

Literatura universal para jóvenes **10**

Marco lógico y normativo **12**

Oportunidad de una didáctica 13

Análisis de problemas y definición de objetivos **15**

Objetivo primordial: la vida sostenible 17

Contenidos centrados en la persona **19**

Eje temático y secuenciación en unidades didácticas 19

Metodología **24**

1. Principios generales 24
    1.1. Constructivismo 24
    1.2. Zona de Desarrollo Próximo 24
    1.3. Autoridad e iniciativa de los docentes 25
    1.4. Aprendizaje cooperativo 26
    1.5. Integración cognitiva 26
2. Principios específicos 26
3. Estrategias didácticas 27
    3.1. Análisis de problemas, preguntas y tareas 27
    3.2. Comunidad de aprendizaje 28
    3.3. Tipos de actividades 28
    3.4. Proyectos del curso 31
    3.5. El comentario de las grandes obras 33

Programación de actividades **34**

Evaluación continua **35**

Servir a la diversidad con un currículo integrado **37**

Apertura y conclusión: inteligencia global de la unidad didáctica **38**

BIBLIOGRAFIA BÁSICA **39**

a) Didáctica 39
b) Biblioteca de aula 40
c) Biblioteca del departamento 40
c) Otros recursos didácticos (selección) 40

UNIDAD 1. El canon humano: ¿Cuáles son tus clásicos? ***45***

Introducción **45**

I. Análisis de problemas **45**

II. Actividades **46**

Preparación 46
Sesión 1: Presentación. Origen de la cultura global 46
Sesión 2: Antología sobre el amor 48
Sesión 3: Prototipos y estereotipos 50
Sesión 4: Función social de los cánones 51
Sesión 5: El canon exclusivo 52
Sesión 6: El canon del público 53
Sesión 7: La formación del canon 54
Actividades de refuerzo y ampliación 55
Conclusión 55
Bibliografía 56

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados **57**

¿A qué me suena? ¿Qué significa “canon literario”? 57
¿Cómo se forman los cánones? 57
¿Cuál es su función, si es que sirven de algo? 58

¿Quiénes deciden sobre el canon? 58
¿Cuántos cánones hay? 59
¿Quiénes forman parte del canon de la literatura universal? 59

UNIDAD 2. Heroínas y aprendices 61

Introducción 61

I. Análisis de problemas 61

II. Actividades 62
Preparación 62
Sesión 1: Aprender por medio de la literatura 62
Sesión 2: Héroes y heroínas aprendices 63
Sesión 3: Heroínas en la vida real 65
Sesión 4: En lucha contra los monstruos devoradores de hombres 66
Sesión 5: La configuración del personaje del aprendiz 68
Sesión 6: Inteligencia integradora 69
Sesión 7: Las emociones estéticas en relación con los personajes 70
Sesión 8: Refiguración y práctica del aprendiz 71
Sesión 9: Otro mundo posible y experimentable 72
Actividades de refuerzo y ampliación 73
Conclusión 73
Bibliografía 74

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados 75
¿Cómo se transmiten los valores (actitudes, normas) y la memoria cultural? 75
¿En qué se diferencia el aprendizaje y la sabiduría a que da lugar, respecto del adiestramiento o el adoctrinamiento? 75
¿Qué influye para que se produzca un cambio de los valores y, en especial, de los valores estéticos, de tal forma que sirva para aprender? 75
¿Son más "primitivas" las culturas más sencillas o "prehistóricas" que las sociedades complejas y modernas (los imperios, los sistemas)? ¿Es que no aprenden las culturas aldeanas, campesinas? 76
¿Cómo aprenden los seres humanos y cómo ocurre el aprendizaje por medio del arte y la literatura? 76
¿Es el aprendizaje una línea del pasado al futuro, un proceso acumulativo, o una profundización acerca de la experiencia: la memoria común? 77
¿Qué "módulo" o facultad humana es más importante para aprender: la memoria, la imitación, la experiencia o la inventiva? 77
¿Cómo aprenden los personajes? 78
¿Cómo nos relacionamos con los personajes? 78
¿Cómo aprendemos con los personajes? 78

Apéndice 2: "Escritoras en la red" 80

UNIDAD 3. Rito y ficción: temas y símbolos cruciales 81

Introducción 81

I. Análisis de problemas 81

II. Actividades 82
Preparación 82
Sesión 1: Las tres dimensiones de la ficción 83
Sesión 2: Géneros emergentes en la cultura global 84
Sesión 3: Realismo cultural, entre el rito y la ficción 85
Sesión 4: La obra de arte integral: Andalucía y Nueva York 86
Actividad extraescolar programada (curricular y obligatoria): Visita a la Casa de África en Sevilla 88
Sesión 5: La mística en el origen del rito de la lectura 89
Sesión 6: Nuevas formas de comunicar 90
Sesión 7: Todo es realidad, incluida la ficción 91
Actividades de refuerzo y ampliación 93
Conclusión 93
Bibliografía 94

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados 95
¿En qué consiste la ficción? 95
¿Para que sirve la ficción? ¿Para evadirse o para conocer el mundo y los seres humanos, o ambas cosas? 96
¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre los rituales y las ficciones? 96
¿De qué manera nos ayuda la ficción a reflexionar sobre la vida social? 97

¿Qué temas son recurrentes en la ficción? ¿Qué tienen en común y a quién conciernen? 98
¿De qué modo y a quién puede servir de terapia la ficción? 99
¿Qué dimensiones de la vida humana abarca la ficción? 99
¿En qué consiste el rito de la lectura, desde sus orígenes? 99
¿Es sueño la vida? 100

UNIDAD 4. El comentario de las grandes obras 101

Introducción 101

I. Análisis de problemas 101

II. Actividades 102
Preparación 102
Sesión 1. Contexto social y estético 103
Sesión 2: Los géneros del aprendizaje 105
Sesión 3: "Te cuento lo que me ha pasado". Géneros del diálogo narrativo y lírico 106
Sesión 4: El valor de la experiencia en tu propia cultura 107
Sesión 5: La obra de Jerome David Salinger 108
Propuesta del proyecto "Una historia que compartir" 108
Sesión 6: La vida del personaje: Holden Caulfield, prototipo adolescente 109
Sesión 7: El contexto del mundo narrado. Crítica a la sociedad de su época 110
Sesión 8: El lenguaje del texto 111
Sesión 9: Comentario del cuento "Un día perfecto para el pez banana" 112
Sesión 10: Comentario-síntesis 113
Sesión 11: Refuerzo y ampliación 114
Conclusión 115
Bibliografía 116
Recursos digitales 116

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados 117
¿Cuál es la importancia del comentario? 117
¿Cómo podemos interpretar un texto para hacerlo actual? 117
¿Por qué comenzamos por la última lectura en la serie cronológica? 117
¿Qué tiene de especial el contexto social, la vida y la obra de Salinger? 117
¿Cuál fue su repercusión literaria y cinematográfica? 118
¿Cómo diferenciar las buenas y las malas interpretaciones de un texto, una teoría o un suceso? 118

Apéndice 2: Análisis de la narración. Glosario 120

UNIDAD 5. Tradición y mito 121

Introducción 121

I. Análisis de problemas 121

II. Actividades 122
Preparación 122
Sesión 1: El canon tradicional mundial 123
Sesión 2: Los géneros literarios. Teoría e historia 125
Sesión 3: El mito 126
Sesión 4: La mitología griega 128
Sesión 5: Orestes, Edipo y Medea en Atenas 129
Sesión 6: Edipo en un círculo de violencia contemporáneo 131
Sesión 7: Las mujeres en los mitos griegos 132
Sesión 8: Vidas paralelas: Grecia y Roma 133
Actividades de refuerzo y ampliación 134
Conclusión 134
Bibliografía general 135
Recursos digitales 135

III. Apéndice 1: Fuentes asequibles y fiables para estudiar la mitología griega y latina 136

Apéndice 2: Edipo y la democracia ateniense 137

Apéndice 3: Respuestas a los problemas planteados 138
¿Cómo se origina la tradición literaria en cualquier cultura? 138
¿Qué es un mito? 138
¿Cómo se transmite un mito? 138

¿Qué influencia tienen los mitos en la vida contemporánea? 138
¿En qué consiste la mitificación (un personaje, una época)? 138
¿Qué papel tienen las mujeres en los mitos? 139
¿Qué significa "clásico"? 139
¿Es la época clásica un conjunto homogéneo o hay diferencias temporales y espaciales? 139

UNIDAD 6. La memoria judía y cristiana 140

Introducción 140

I. Análisis de problemas 140

II. Actividades 141
Preparación 141
Sesión 1: El valor de la memoria 142
Sesión 2: La Biblia 144
Sesión 3: Marcos sociales de la memoria: el chamanismo 146
Sesión 4: Un proceso histórico: la lucha contra la pobreza 148
Sesión 5: Las mujeres transgresoras 149
Sesión 6: Violencia y apocalipsis 151
Sesión 7: Los evangelios 153
Sesión 8: Presentación por los alumnos 155
Actividades de refuerzo y ampliación 156
Conclusión 156
Trabajo para Navidad: Proyecto de investigación 156
Bibliografía 157
Recursos digitales 158

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados. 159
¿De qué memoria hablamos? 159
¿A qué llamamos sagrado? 160
¿De qué trata la Biblia? 161
¿Cómo se formó el canon de los libros bíblicos y cuáles son sus partes? 162
¿Qué textos quedaron fuera del canon? ¿Cómo influyeron en la cultura occidental? 162
¿Es posible una interpretación literaria o estética de la Biblia? 163
¿Cómo pueden los no creyentes o de otras religiones aprender con la Biblia? 164
¿Cómo se transforma la memoria en Historia? ¿No sería necesaria su absoluta desacralización, previamente? 165
¿Cómo fue posible la reunión de las tradiciones semitas y la cultura greco-romana, entre bárbaros y supuestos civilizados o, desde la otra perspectiva, entre impíos y justos? 166

Apéndice 2: Cuadro de los géneros bíblicos 167

UNIDAD 7. El orden imaginario 168

Introducción 168

I. Análisis de problemas 168

II. Actividades 169
Preparación 169
Sesión 1: Presentación: Dante y Bocaccio 170
Sesión 2: Violencia 172
Sesión 3: Vulnerabilidad y terror 173
Sesión 4: El orden imaginario 174
Sesión 5: La sociedad valorada 178
Sesión 6: Mujer imaginada, mujeres reales, mujeres que imaginan 180
Sesión 7: Amor en diferentes canales 184
Sesión 8: Andalucía en Florencia 187
Sesión 9: El lenguaje del texto 190
Sesión 10: Comentario-síntesis 192
Actividades de refuerzo y ampliación 193
Conclusión 193
Recursos digitales 194
Bibliografía 195

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados 196
¿Hay algún orden que no sea real? 196
¿Cuál era el orden del mundo durante el medievo en la Europa occidental? 196
¿Cómo construían y representaban ese mundo los humanos que lo habitaban? 196

¿Quiénes fabrican el imaginario medieval? ¿Por qué así y no de otra manera? 196
¿Quiénes pretenden cambiar ese orden? 197
¿En qué consiste la diferencia entre herejía y reforma? 197
¿Qué significa la pasión amorosa dentro del "orden imaginario" del medievo y el Antiguo Régimen? 197
¿Qué esferas de acción social y qué géneros del discurso les sirven de expresión? 198
¿Qué efecto tuvo el Islam en occidente? ¿Contribuyó al caos y a la violencia, como los pueblos germánicos? 199

UNIDAD 8. Renacimiento en todos los sentidos 200

Introducción 200

I. Análisis de problemas 200

II. Actividades 201
Preparación 201
Sesión 1: Renacimiento a la italiana 202
Sesión 2: *Historias* del soneto. Primera parte 204
Sesión 3: Historias del soneto. Segunda parte 212
Sesión 4: La literatura mística 224
Sesión 5: Figuras del imperio 228
Sesión 6: La cultura cómica popular 230
Sesión 7: La irrupción de la Historia 234
Sesión 8: El origen del ensayo 237
Actividades de refuerzo y ampliación 242
Conclusión 242
Recursos digitales 243
Bibliografía citada 245

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados 246
¿Qué significa Renacimiento? 246
¿Contra qué se rebelan los autores renacentistas? 246
¿En qué consiste la recuperación de los clásicos? ¿No eran ya conocidos muchos de ellos? 246
¿Por qué adquirió una gran relevancia la cultura popular, junto con las lenguas vulgares? 246
¿Cuántos "renacimientos" hay en Europa? 246
¿Qué es el humanismo y quiénes son humanistas? 247
¿En qué consiste la modernidad? 247
¿Cuáles fueron las primeras "modas"? 247
¿Quiénes se presentan como modernos frente a los antiguos? 247
¿Qué diferencia hay entre moderno, antiguo y clásico? 248

UNIDAD 9. El gran teatro del mundo 249

Introducción 249

I. Análisis de problemas 249

II. Actividades 250
Preparación 250
Sesión 1: El mundo en perspectiva global 251
Sesión 2: Del renacimiento al barroco: El mundo como teatro 254
Sesión 3: La magia del gran teatro 256
Sesión 4: Shakespeare: El teatro como estudio del ser humano 258
Sesión 5: Mujeres activas y/o actrices 260
Sesión 6: Estructura del drama 263
Sesión 7: El lenguaje dramático de Shakespeare 264
Sesión 8: Comentario-síntesis 266
Sesión 9: Refuerzo y ampliación 267
Conclusión 268
Recursos digitales sobre Shakespeare 269
Bibliografía sobre Shakespeare 269

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados 270
¿Cómo concebía el mundo la generación de europeos que emprendió su conquista y colonización? ¿Cuál era el concepto más general para entenderlo unitariamente? 270
¿Qué interpretaciones distintas se daba a ese concepto o, por mejor decir, a la alegoría cósmica del mundo como un gran teatro? 270
¿En qué consiste el Barroco? 270
¿Cómo se construyen las alegorías barrocas? 271

¿Cuál es la relevancia del teatro en esa época? ¿Por qué fue mayor que en otras? ... 272
¿Cómo se explica, en un escenario constrictivo, la posibilidad de las grandes obras de esta época? ... 272
¿Cómo se recrea el mundo en el universo dramático de Shakespeare? ... 273
¿Cuál es el "secreto" de Shakespeare? ... 274

Apéndice 2: Elenco de citas sobre el Gran Teatro del Mundo en los ss. XVI y XVII ... 275

Apéndice 3: Tabla de los géneros teatrales en la Europa de los ss. XVI y XVII ... 280

UNIDAD 10. El Régimen mejor informado ... 282

Introducción ... 282

I. Análisis de problemas ... 282

II. Actividades ... 283
Preparación ... 283
Sesión 1: Comunicar en una sola dirección ... 284
Sesión 2: Crítica y apología del orden social ... 286
Sesión 3: Novela y periodismo, géneros de opinión pública ... 290
Sesión 4: La intimidad de l@s ciudadan@s: memorias, comunicación epistolar y novela sentimental ... 296
Sesión 5: La naturaleza humana: crítica moral y comedia sentimental ... 300
Sesión 6: Mozart y Beaumarchais en Sevilla ... 303
Sesión 7: Ruptura burguesa de las convenciones aristocráticas ... 304
Actividades de refuerzo y ampliación ... 308
Conclusión ... 308
Recursos digitales ... 309
Bibliografía ... 311

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados ... 312
¿A qué llamamos Ilustración? ... 312
¿En qué se diferencia la Ilustración del neoclasicismo? ... 313
¿Cuáles son las fuentes del ideario ilustrado? ... 313
¿Qué medios utilizó la Ilustración para difundir sus ideas? ... 314
¿Qué aporta la Ilustración al surgimiento de la modernidad literaria y cultural? ¿Qué géneros literarios surgen o se desarrollan en ese periodo? ... 315
¿Cómo empieza a surgir un espacio público de información y de opinión? ... 315
¿Cómo y cuándo se relacionan el periodismo y la literatura? ... 317

Apéndice 2: Elaborar el guión de un programa radiofónico ... 319

UNIDAD 11. La ceguera sublime ... 320

Introducción ... 320

I. Análisis de problemas ... 320

II. Actividades ... 321
Preparación ... 321
Sesión 1: El contexto social: Ruptura y continuidad ... 322
Sesión 2: Narración, drama y teatro musical en el s. XIX: Esferas sociales y géneros literarios ... 323
Sesión 3: Corrientes estéticas del siglo XIX: crisis del idealismo ... 329
Sesión 4: Temática del subjetivismo moderno ... 331
Sesión 5: Figuras del héroe romántico ... 332
Sesión 6: Las heroínas ... 335
Sesión 7: Realismo: Héroes y heroínas desde una perspectiva descentrada ... 337
Sesión 8: Vida y obra de Goethe ... 340
Sesión 9: La estructura y el lenguaje de Werther ... 341
Sesión 10: Comentario-síntesis ... 342
Sesión 11: Refuerzo y ampliación ... 343
Conclusión ... 344
Bibliografía ... 345
Recursos digitales ... 345

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados ... 347
¿Qué volvía ciegos a los poetas visionarios? ... 347
¿En qué consiste el idealismo? ... 347
¿Cuál es su manifestación en la literatura y las artes? ... 347
¿Quiénes han contribuido a comprender las causas de la ceguera sublime, por medio de la literatura? ... 348

¿Por qué se convirtió el naturalismo en una doctrina determinista? 348
¿Qué conflictos sociales se hicieron irresolubles durante el siglo XIX, según nos lo han mostrado la novela y el drama realistas? 348

UNIDAD 12. La autonomía del arte 350

Introducción 350

I. Análisis de problemas 350

II. Actividades 351
Preparación 351
Sesión 1: El contexto cultural del capitalismo: imperio, mercado y patriarcado 352
Sesión 2: La autonomía del arte en el conjunto de la sociedad civil 354
Sesión 3: La lírica moderna, desde el romanticismo hasta el simbolismo 355
Sesión 4: La fantasía romántica: entre la idealización, el análisis de la cultura y la demonización 356
Sesión 5: La Comedia Humana de Balzac y la comedia infernal de Baudelaire 357
Sesión 6: El emblema de la ambición y el deseo (auto)destructivo: exotismo, piratería y mercado 359
Sesión 7: El ángel de la Destrucción 360
Sesión 8: La alegoría del Vampiro 361
Sesión 9: La mujer fatal, la peor proyección del varón dominador 363
Sesión 10: El lenguaje de ambos textos: el emblema plástico y la alegoría narrativa 365
Sesión 11: Comentario-síntesis 366
Sesión 12: Refuerzo y ampliación 367
Conclusión 368
Bibliografía 369
Recursos digitales 369

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados 370
¿Por qué el arte pretende ser autónomo, en vez de depender del sistema político o del económico? 370
¿Puede construir el arte un mundo propio? 370
¿En qué consiste la autonomía del arte o cuáles son sus rasgos específicos? 370
¿Hay géneros más específicamente literarios que otros? 371
¿Cuál es el poder y el riesgo de la fantasía en la época contemporánea? 371
¿De qué manera influyen los símbolos de la literatura en mi vida real? 371
¿Cómo diferenciamos un símbolo de un emblema y de una alegoría? 372

UNIDAD 13. Parábolas contra el totalitarismo 373

Introducción 373

I. Análisis de problemas 373

II. Actividades 374
Preparación 374
Sesión 1: Auge y caída de las ideologías en el s. XX 375
Sesión 2: La estética de las vanguardias: entre la deshumanización y la metamorfosis 376
Sesión 3: Parábolas contra la catástrofe 377
Sesión 4: Géneros temáticos de la parábola 379
1. Las formas del absurdo 379
2. La ciencia-ficción 379
3. Relato existencial 379
4. Novela y teatro mosaico 379
5. Novela negra anticonvencional 379
6. El humor ácido 379
7. Narración y drama mítico o de culto: ¿emblemas o parábolas? 379
8. Reinterpretación crítica de los mitos 379
9. Crítica de los mitos patriarcales 380
10. Realismo cultural 380
11. Poesía: ¿alegorías o parábolas? 380
Sesión 5: El desarrollo del realismo: contrapunto estético y diálogo social 382
Sesión 6: El desarrollo del cuento y la novela corta 384
Sesión 7: La vida y la obra de Kafka 386
Sesión 8: Lenguaje y estructura narrativa de *La Metamorfosis* 387
Sesión 9: Comentario-síntesis 388
Sesión 10: Refuerzo y ampliación 389
Conclusión 390
Bibliografía 391

Recursos digitales ... 391

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados ... 392

¿Cómo ha respondido la literatura a la presión del totalitarismo? ... 392
¿Cómo podemos comprender el mundo si no es por medio de una imagen totalizadora? ... 392
¿En qué se diferencian las parábolas de las alegorías doctrinales? ¿Cómo representan la vida humana? ... 392
¿Cuáles son las raíces culturales de las parábolas y en qué consiste su versión secular? ... 392
¿De qué manera ha evolucionado el realismo, desde el origen de la modernidad, pasando por su versión positivista, hasta la época contemporánea? ... 393

UNIDAD 14. El valor infinito de la persona ... 394

Introducción ... 394

I. Análisis de problemas ... 394

II. Actividades ... 394

Sesión 1: El testimonio de las víctimas: la autobiografía postromántica ... 394
Sesión 2: El nuevo Bildungsroman: las mujeres y los migrantes tienen su propia vida ... 394
Sesión 3: Poesía de la experiencia: materia sensible, espíritu encarnado ... 395
Sesión 4: Los nuevos símbolos del amor y la sexualidad ... 395
Sesión 5: La escritura del cine: el arte de escribir guiones ... 395
Sesión 6: El cine de la escritura: la adaptación cinematográfica ... 395
Sesión 7: Los cibertextos ... 396

UNIDAD 15. ¿Literatura universal o intercultural? ... 397

Introducción ... 397

I. Análisis de problemas ... 397

II. Actividades ... 397

Sesión 1: Presentación: la memoria histórica ... 397
Sesión 2: El realismo cultural en otros continentes ... 397
Sesión 3: Emergencia de nuevas literaturas en culturas indígenas y mestizas ... 398
Sesión 4: La comprensión de la diversidad por medio de la literatura ... 398
Sesión 5: Situación de las culturas andaluza y española, entre el Norte y el Sur ... 398
Sesión 6: Memoria del futuro ... 398

Presentación

Literatura universal para jóvenes

El estudio de la Literatura Universal, con una metodología adecuada, permite que, tanto jóvenes como mayores, se reconozcan *aprendices de humanidad*. Su itinerario formativo se apropia el camino recorrido por nuestros antepasados, desde los orígenes de la cultura. Tal recorrido se nos transmite en el símbolo de las grandes obras literarias y artísticas (además de en la filosofía o las religiones), más allá de estereotipos y prejuicios que impiden siquiera formar un criterio autónomo; en suma, gracias a la experiencia.

La *educación estética* del ser humano está asociada al estudio adolescente o juvenil de las creaciones literarias universales, como han insistido muchos autores y educadores a lo largo de la Historia: Basilio de Cesarea, Schiller, Gadamer, Virginia Woolf (*Orlando*), Murakami (*Kafka en la orilla*). Similar disposición para aprender puede darse, y se da, de hecho, en ancianos como el protagonista de *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda, en medio de una cultura oral: los ashuar de esa ficción o los mixtecos de la realidad que me ha tocado conocer personalmente en la Sierra Madre de México. Sigue siendo un ideal regulativo que hace más felices a quienes lo disfrutan, en mayor o menor medida, además de hacernos más capaces para la relación interpersonal e intrapersonal.

La aceptación de *los otros que hay en mí* y la autoestima forjada a través de la experiencia estética es precedida por una escucha comprensiva, en la medida que los textos más valiosos de la Literatura Universal son personas o realidades personales: personajes, autores y lectores implícitos, que dejan una huella mucho más profunda de la que podemos recordar por medios mnemotécnicos. El concepto de "inteligencia emotiva", hoy en boga (Goleman), se refiere a la sensibilidad que nace del trato con los símbolos, para estimar nuestras emociones, en uno mismo como en los demás, en vez de desecharlas como basura prescindible ("mundo", materia) o someterlas a un racionalismo árido y destructor.

Por supuesto, la práctica de la lectura no atañe sólo a esta materia, en el 2º curso del Bachillerato español, sino a todas las del Departamento de Lengua Castellana y Literatura; o, de acuerdo con la normativa vigente en Andalucía (LEA) y en España (LOE), al conjunto del centro. De ahí la relevancia discreta de la Literatura Universal, como un mapa cognitivo que revisa la imaginación de alumnos o alumnas y los orienta para prolongar el *camino* a lo largo de toda su vida y en distintos roles sociales; cada paso o cada vuelta, entre sucesivas crisis, con más hondura y madurez.

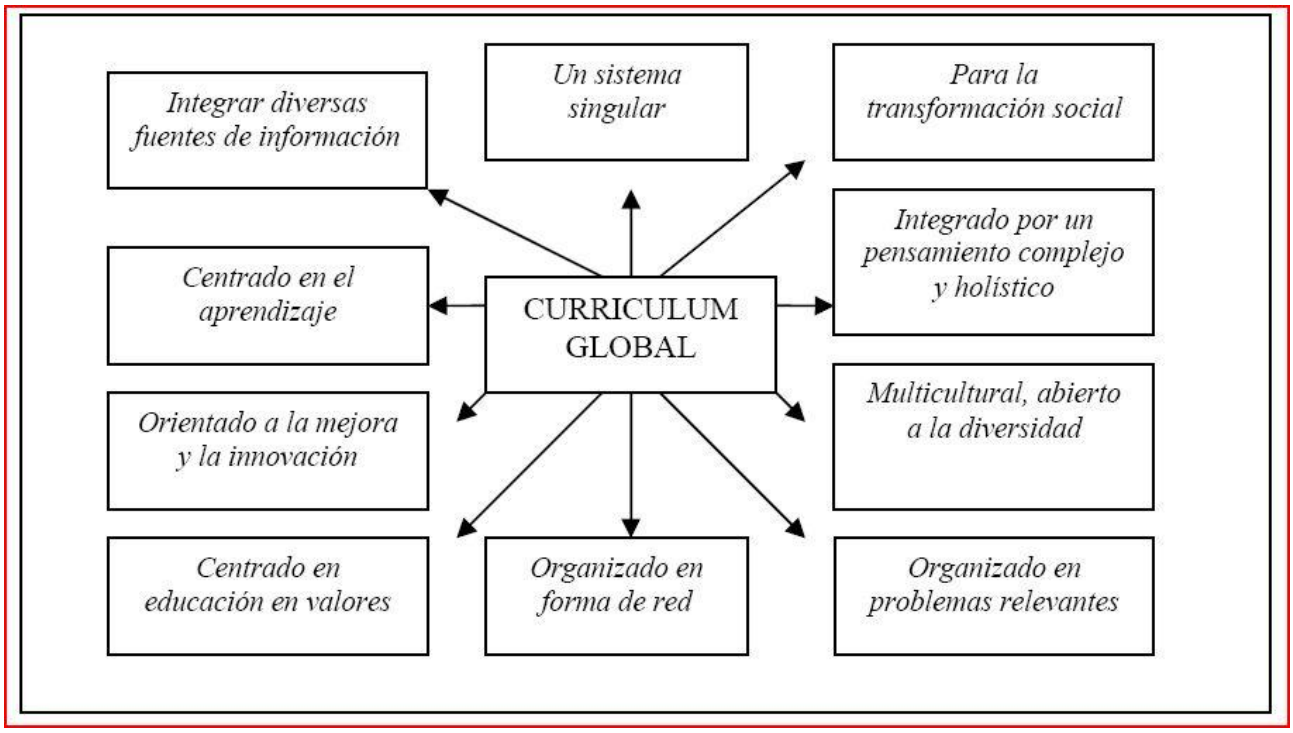
Al hilo de lo dicho, propongo que el eje vertebrador de la programación de Literatura Universal se formule así: "**Ser aprendices de humanidad, para descubrir los otros que hay en ti y en mí**". El motivo del *conócete a ti mismo*, que ha recorrido las obras cumbre de la literatura europea, desde el *Edipo rey*, pasando por el *Quijote*, hasta el *Ulises* de Joyce, se ha transformado durante ese tránsito en un camino de salida hacia la alteridad y el ser vulnerable, en virtud de la lógica real del aprendizaje humano. Nos nutrimos con lo que recibimos de los otros, a la vez que construimos una personalidad propia. En vez de ocultar el regalo gratuito de la vida social, desde el trato entre madre y padre e hijo o hija, podemos seguir el hilo, en busca del sentido común y sin miedo a quedarnos ciegos.

No es difícil descubrir, gracias a una semilla de curiosidad, que la experiencia *de los otros, a lo largo de muchas generaciones*, ha dejado rastro en nuestras culturas contemporáneas y en la personalidad latente de quienes comienzan a experimentarlas e investigarlas: el alumnado, a pesar de su juventud. Ese aprendizaje resulta significativo para alumnos y alumnas, no sólo porque culmina su Bachillerato, sino también por el enorme caudal de significado que reciben de los medios de comunicación, incluido Internet. Como decía Pascal en el "Prefacio al Tratado sobre el vacío", son más viejos que sus padres. Antes que puedan madurar, pesa sobre ellos la carga de una

inmensa herencia, difícil de comprender y de asumir.

La tarea que esta materia les propone sólo pueden resolverla por sí mismos, sobre el mapa de la programación didáctica. Hay motivos para seguir creciendo y creando, si cada uno supera los escollos simbólicos de la violencia sacralizada, los estereotipos denigrantes contra las mujeres, los homosexuales o los vulnerables, los prejuicios acerca de las demás culturas, para *aprender con los otros que hay en ti y en mí*.

Marco lógico y normativo



Proyecto Atlántida, apud José María Fernández Batanero (2010)

El diseño del currículo que han promovido las reformas educativas en Europa y en España ya no se basa en contenidos nocionales, como era tradicional en el marco de una *instrucción unilateral.* Los cambios de la educación pública, durante las últimas décadas, redundan en beneficio de un nuevo sentido de ciudadanía que llegue a integrar a todos los miembros de una sociedad, sin camuflar la diversidad que hay en su seno, ni dejar de lado la memoria cultural e histórica, tanto si proviene de las cosmovisiones de lo sagrado, como si ha sido generada por la Ilustración.

Actualmente, el marco lógico para la elaboración del currículo en cualquiera de los niveles educativos consiste en un modelo integrador de teorías y prácticas (Moya Otero, 2007). Los principales organismos que han promovido los cambios, entre otros muchos, han sido

1) la UNESCO, por lo que se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida, a través de sucesivas campañas (*Education For All*, *Lifelong Learning for All*), secundadas por la Unión Europea, a partir del Informe Delors (1996), y por la administración española en las dos últimas reformas;

2) el Programa PISA (Programme Internacional Student Assesment), centrado en la evaluación;

3) el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE; y el Proyecto Atlántida, surgido en Canarias, los cuales suministraron el marco de las competencias básicas y los objetivos de etapa para elaborar la LOE, e incluso en mayor medida, la LEA (art. 38).

El currículo así diseñado incluye conceptos, datos y hechos, habilidades de diverso tipo, junto con actitudes, valores y normas. Además, incorpora entre sus elementos la habilidad de regular el propio aprendizaje ("aprender a aprender"), así como las motivaciones de los alumnos; es decir, cuáles sean sus gustos y preocupaciones en un contexto determinado. Para este fin, resulta útil y necesario hacer uso de distintas vías de investigación (psicología evolutiva, sociología), en cada uno de los niveles de concreción curricular: el diseño curricular base, el proyecto de centro, la programación didáctica, hasta llegar a la evaluación inicial en la programación de aula. Es aquí donde la

prospectiva se convierte en comunicación y conocimiento mutuo.

El marco lógico de la reforma consiste en un modelo comunicativo; el cual es previo a cualquier legislación y, en consecuencia, estará vigente durante un periodo más amplio que sus concreciones. Dicho marco comprende la interacción de los alumnos dentro de contextos diversos, donde tienen que hacerse cargo de una *tarea* concreta: 1) usar herramientas (lenguaje, información y tecnología) de forma interactiva; 2) interactuar en relación con otros y en grupo (relacionarse, cooperar, resolver conflictos); tanto como 3) actuar de manera autónoma (obrar dentro de marcos sociales, elaborar un proyecto de vida y planificar acciones, argumentar de modo asertivo). Como es lógico, la vigencia y el desarrollo de esas capacidades y sus objetivos sociales, en continuo proceso de cambio, no se limitan a un periodo escolar determinado, sino que se extienden a lo largo de la vida (cfr. Proyecto DeSeCo, 2005: 16-17).

La normativa que organiza el sistema educativo en España obra en consonancia con ese modelo, también por lo que respecta a nuestra etapa: "El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior" LOE art. 32 (= Real Decreto 1467/2007, art. 2; cfr. Decreto 416/2008 art. 6.3 y 6.4). Pero ha completado su diseño con un sentido humanista que está presente en los documentos de la UNESCO y en una tradición común a diversas culturas y religiones, desde Sócrates a Condorcet (Martínez Sánchez, 2010). La legislación educativa andaluza (LEA 17/2007, art. 39 y 40) hace hincapié sobre la educación en valores y, en concreto, la fundamentación de los derechos humanos.

El Bachillerato no es ajeno a los principios de la reforma educativa: la atención a la diversidad de forma inclusiva y la transversalidad en un currículo integrado. Al contrario, el modelo de excelencia que promueve la reforma se hace cargo de valores que inciden en el cambio social hacia una economía sostenible, la equidad de género, la solidaridad y la interculturalidad, en todos los ámbitos de la vida.

Oportunidad de una didáctica

Hay varias razones que hacen plausible la propuesta de una didáctica de la Literatura Universal en este momento. Aunque ya existía en algunos centros desde los primeros años 90, como una materia optativa en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato (y mucho antes, en el Bachillerato del siglo XIX o en la Institución Libre de Enseñanza, entre otras experiencias educativas), su actual configuración es relativamente novedosa dentro del currículo español. Ha sido introducida en el 2º curso de dos modalidades del nuevo Bachillerato (a) Humanidades y Ciencias Sociales; b) Artes, vía de Artes Escénicas) y sometida por la última reforma del sistema educativo a una definición curricular mucho más exigente. Sin embargo, algunos centros públicos y concertados todavía no han podido implantarla.

Dentro de las materias que organiza el Departamento de Lengua Castellana y Literatura en cualquier centro educativo, la Literatura Universal tiene un carácter conclusivo y global. De hecho, se trata de la única en el currículo de Bachillerato y en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales o de Artes que se dedica íntegramente a la Literatura. Es la más amplia en número de horas (aprox. 140 por curso, 4 por semana) y la más abarcadora en cuanto al objeto. Permite la colaboración interdisciplinar y una iniciación reflexiva del alumnado en el meollo de la cultura actual, con su diversidad de géneros y lenguajes (teatralidad o *performance*, multimedia, hipertexto), todavía más si incluimos en el currículo un programa de actividades extraescolares que se ofrezca simultáneamente al conjunto del centro. Se comprobará al examinar la metodología en el capítulo correspondiente.

La globalidad de la materia no sólo atañe a los contenidos específicos de la disciplina, sino también a los elementos transversales que permiten alcanzar una visión integral de la *realidad construida* por los seres humanos. La integración de lo lejano y lo próximo en una *tradición de tradiciones* desarrolla actitudes esenciales para que la vida sea sostenible: escucha, empatía, comprensión.

Ayuda a que alumnos y alumnas se entiendan a sí mismos como personas responsables, agentes solidarios y cooperativos en el proceso de construir otro mundo posible: convivencia y educación para la paz, equidad de género, relaciones interculturales en España y en el planeta. Sea cual fuere su orientación profesional, el alumnado necesita un conocimiento práctico acerca de los símbolos que configuran las *otras* culturas, para recrearlos en su propia lengua, tiempo y espacio.

Esta materia ofrece la oportunidad de formar criterios propios con que participar en el mundo globalizado, de distinto modo que la Filosofía o la Historia. Aunque sea relativamente pequeño el número de jóvenes que se decantan por dedicarse profesionalmente a la traducción y la interpretación, sin embargo, es mucho mayor el de aquellos que necesitan iniciarse en el ejercicio de la interculturalidad y la comprensión de otras culturas, gracias a un aprecio consciente de sus expresiones. El horizonte del plurilingüismo parece aún lejano, pero las investigaciones en hermenéutica (Steiner, 1998) demuestran que está al alcance de cualquier persona una competencia como receptor o lector *comprensivo*. Nos servirán recursos tales como el subtitulado o las ediciones bilingües, si sabemos administrarlos de modo que no provoquen rechazo.

Análisis de problemas y definición de objetivos

El primer paso en el diseño del currículo consiste en la reflexión y el debate público acerca del sistema educativo en la sociedad actual, al que acabo de hacer referencia. El **marco normativo** parte de esa reflexión previa y describe tanto las competencias como algunos medios para su desarrollo.

En un nivel de mayor concreción curricular se sitúa una comunidad mediadora: el centro educativo. No se limita a aplicar una norma, sino que interpreta el **contexto** en su totalidad, gracias a la comunicación real y actual entre sus miembros: las características concretas del **entorno sociocultural**, los perfiles del **alumnado** y los rasgos condicionantes del propio **centro** (condiciones físicas, proyecto educativo). Dentro de ese contexto hay que situar las descripciones y las prescripciones acerca del canon literario que están vigentes en nuestro entorno, p.ej. cuando las universidades seleccionan un grupo de obras que deben ser comentadas en las pruebas de acceso a la educación superior (PAU).

Una vez descrito el **contexto** podemos realizar un análisis de **problemas**, a partir del cual se establezcan los **objetivos** que contribuirán a resolverlos, en forma de tareas. Dicho de otro modo, tanto los contenidos del currículo como las actividades se subordinan a la realidad que viven los miembros de la comunidad educativa y sirven de medios para responder a sus preocupaciones y necesidades, más allá de la lógica del interés inmediato o de un sometimiento infrahumano al Estado y al Mercado.

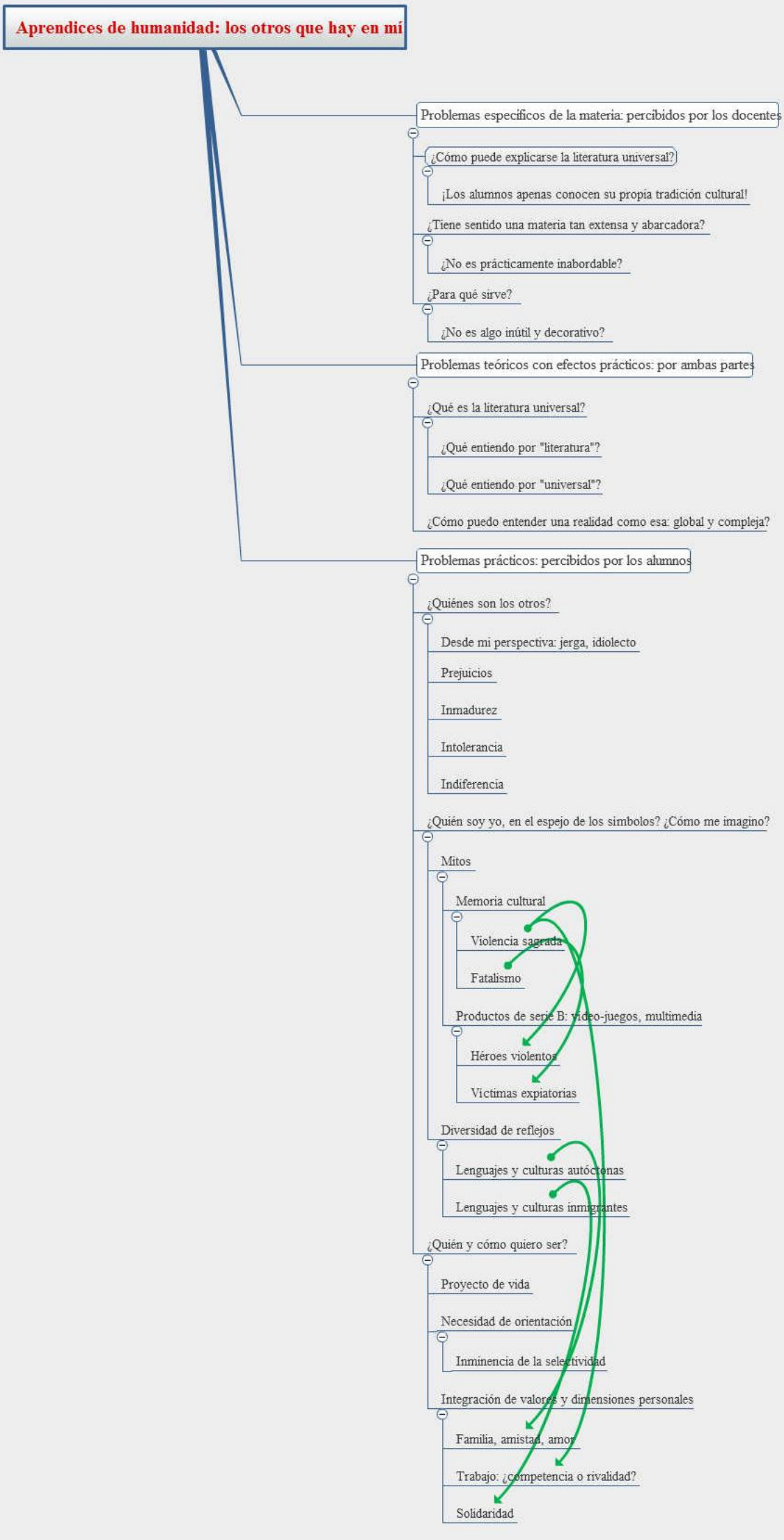
Ese mismo procedimiento nos servirá para elaborar cada unidad didáctica de manera integrada: p.ej. ¿Cómo se ha formado el canon literario y cómo sigue formándose? ¿Qué impacto tienen en la actualidad el imaginario antiguo, medieval o romántico?

En el ámbito global de la programación didáctica, los problemas tienen una generalidad mucho mayor, que entronca con los fines de la etapa educativa y con el grado de desarrollo esperable en jóvenes entre 17 y 19 años:

a) Problemas **prácticos** percibidos por los alumnos y alumnas: ¿Quién soy yo?, es decir, ¿cómo me imagino y cómo quiero ser? ¿Quiénes son los otros significativos para mí?

b) Problemas **teóricos con efectos prácticos,** que son más perentorios y asequibles para los docentes: ¿Qué es la literatura universal y cómo puede enseñarse?

Los he esbozado de manera intuitiva en el siguiente cuadro:


Aprendices de humanidad: los otros que hay en mí
Problemas específicos de la materia: percibidos por los docentes
¿Cómo puede explicarse la literatura universal?
¡Los alumnos apenas conocen su propia tradición cultural!
¿Tiene sentido una materia tan extensa y abarcadora?
¿No es prácticamente inabordable?
¿Para qué sirve?
¿No es algo inútil y decorativo?
Problemas teóricos con efectos prácticos: por ambas partes
¿Qué es la literatura universal?
¿Qué entiendo por "literatura"?
¿Qué entiendo por "universal"?
¿Cómo puedo entender una realidad como esa: global y compleja?
Problemas prácticos: percibidos por los alumnos
¿Quiénes son los otros?
Desde mi perspectiva: jerga, idiolecto
Prejuicios
Inmadurez
Intolerancia
Indiferencia
¿Quién soy yo, en el espejo de los símbolos? ¿Cómo me imagino?
Mitos
Memoria cultural
Violencia sagrada
Fatalismo
Productos de serie B: video-juegos, multimedia
Héroes violentos
Víctimas expiatorias
Diversidad de reflejos
Lenguajes y culturas autóctonas
Lenguajes y culturas inmigrantes
¿Quién y cómo quiero ser?
Proyecto de vida
Necesidad de orientación
Inminencia de la selectividad
Integración de valores y dimensiones personales
Familia, amistad, amor
Trabajo: ¿competencia o rivalidad?
Solidaridad

Para responder a esos problemas, nos ayudan algunos elementos de la normativa: a) los objetivos de la **etapa**, que aparecen en las leyes de rango superior (LOE, LEA, etc.), por lo que respecta a las demandas asociadas al grupo de edad y al grado de desarrollo humano; b) los objetivos de la **materia**, descritos por normas específicas a partir de la consulta a grupos de expertos.
Gracias a esas orientaciones y a una intencionalidad didáctica expresada por el eje integrador ("Los otros que hay en ti"), se formulan los siguientes **objetivos del curso**, que tienen por sujeto a los aprendices:

1) Adquirir los instrumentos adecuados para el **comentario** de las grandes obras
2) Reconocer la **herencia** cultural en temas, formas, procedimientos y corrientes
3) Analizar los **géneros** literarios y las relaciones con las demás artes
4) Comprender el **contexto** por medio de los textos
5) Desarrollar la integración cognitiva con otros seres y perspectivas a través de la **lectura**
6) Traducir y recrear los **valores** humanistas del canon literario con las señas de identidad propias
7) Ser capaces de una inteligencia **emotiva** que trascienda los estereotipos, sobre todo de género
8) Entender el conjunto de la vida como un relato: un "proyecto de **vida**"
9) Utilizar de manera selectiva y creativa los **medios** de información y comunicación
10) Elaborar **proyectos** de investigación y de acción para dar respuesta a problemas concretos

Objetivo primordial: la vida sostenible

Como parece obvio por su formulación, algunos o muchos de esos diez objetivos no interesan únicamente a los adolescentes, sino a cualquier persona a lo largo de su vida, mientras esté dispuesta a volver a las fuentes de la cultura o a iniciarse en ellas, después de angustiarse bajo el peso de unas relaciones inicuas en el mercado, en la burocracia o a causa del patriarcado. Los seres humanos reducidos por la tecnocracia (financieros y "programadores") a la condición de instrumento ("prescindibles") han/hemos recibido muchos nombres; quizá el que más nos convenga sea el propuesto por Hanna Arendt: *homo faber*, plenamente *homo*, pero adjetivado por la tecnificación del medio, el trabajo, el hogar y, en suma, el cuerpo, sin separación posible del alma.
No hay esencia que subsista sin existencia. La llamada a desarrollarse no obedece a un sólo modelo, pero atañe a cualquier persona. El *desarrollo humano* es un derecho individual y un deber social, que no pueden sustituirse por una apelación al trasmundo o una invocación al sacrificio en altares ideológicos. La vida es para vivirla, dicho en lenguaje llano e inteligible. La apuesta en favor de la vida es personal, pero no atañe al mero individuo, sino a todos los vivos próximos y lejanos, de modo que sea sostenible.
Según cabe comprobar desde las primeras cuatro unidades del programa hasta las conclusivas (14 y 15), la humanidad es una cualidad esencial y, al mismo tiempo, un haz de capacidades (lenguaje, emociones, relación interpersonal, cooperación en distintos ámbitos, imaginación, fantasía, razonamiento) que tienen en común, todas ellas, sus raíces en el cuerpo y en la estética. Tras (al menos) cincuenta mil años de historia común, que el siglo XX no ha podido anular, sino más bien decantar, su fruto más perdurable consiste en la memoria recuperada de las víctimas y la integración de las vidas narradas por millones de mujeres, pobres, enfermos o presos, pueblos exterminados. El mero hecho de que esta fórmula todavía nos sorprenda significa que hay mucha memoria y mucho sentido por recuperar.
El uso de diversos lenguajes y una enorme riqueza de símbolos, gracias a los recursos expresivos de las artes y los nuevos medios de comunicación interhumana, ponen en conexión, a través de una serie cada vez más densa y nutrida, al primer chamán, mujer u hombre, con el último testigo, poeta, narrador o actor. Las esferas sociales donde se realizan los valores estéticos (lo sublime y lo bello, lo trágico y lo cómico) no son exclusivamente literarias o artísticas; tales valores invisten de manera emotiva todas las formas de comunicación, incluso la física o las matemáticas, como advirtió Kant

en la *Crítica del juicio*. La historia del desarrollo humano, durante miles de años, ha aportado una filogénesis -una génesis de la especie- y una partitura a la ontogénesis de cada ser, que señala emotivamente, con la entonación que proporcionan las artes, aquellas actitudes y obras por cuyo medio la vida se hace sostenible en cada persona y en todo ser sensible. También las representaciones de la destrucción -por ejemplo, *Las flores del mal*- hacen sensible, por contraste, la relevancia del cuerpo maltratado por la violencia, desacreditado por la ascesis y el intelectualismo. El apocalipsis del cuerpo -y del universo- implicaría una aniquilación de la humanidad sensible y un arrasamiento moral. Lo cierto es que esa idea moderna no estaba ausente de las narraciones antiguas y de la esperanza popular, por ejemplo, en la resurrección corpórea.

Cierto que el arte y la literatura no se bastan a sí mismos; tampoco son meras efusiones de una vida fácil. No ofrecen respuestas técnicas a los problemas planteados, sino que ponen en juego las capacidades que permiten afrontarlos en la vida real. La facultad de imaginar otros mundos posibles; las obras de la imaginación que se emplea en fingir, sin daño, y construye un escenario virtual para el ensayo de la condición humana (libertad y responsabilidad); las emociones que invisten la experiencia del *sentido común* entre lo propio y lo ajeno, lo convencional y lo extraño, lo canónico y lo nuevo, son una dimensión *imprescindible pero insuficiente* del *mundo vital*, es decir, la cultura, la sociedad, el lenguaje y la personalidad que configuran desde fuera y desde dentro a cualquier ser autónomo. *Imaginación y ficción* necesitan el alimento de la experiencia, el suelo de la existencia cotidiana, la repetición del trabajo, la producción, el alimento, la sexualidad e incluso los usos técnicos del lenguaje. Sin ritmo no hay melodía y sin una lengua no hay poesía.

No obstante, al cabo de varias decenas de miles de años en que este planeta ha soportado a la especie humana, puede afirmarse que cada vida empleada, tanto para re-producir el ritmo como para inventar y seguir la melodía, poseen una cualidad poética que, en cada ser, clama por su reconocimiento. El valor más profundo de la obra estética es la epifanía de la singularidad, tanto en el ser que contempla como en el contemplado, en el agente como en el paciente. Las jerarquías impuestas por los usos ideológicos de la vida (y también del arte, como una parte de ella) han sido subvertidos por su expresión más plena. Esa capacidad subversiva es propia del arte e inseparable de la vida en su manifestación íntegra.

La sed de justicia y la crítica no desfondan el amor humano y el amor a los humanos, sino que lo profundizan hasta que la vida sea sostenible, frente a quienes se obstinan en *extinguir a los otros, en ti o en mí*. El aprendizaje mediado por la literatura colabora al sostenimiento de la vida, por cuanto hace posible la comunión con otras culturas, otros grupos sociales y clases, otro género, otra orientación sexual, pero también nos deja distancia para reflexionar sobre un ego desbocado hacia la destrucción del *otro negado*.

Todo eso estaba, en gran medida, contenido dentro de las grandes obras de arte verbal. Ahora bien, la interpretación es el acto -sucesivo a la poesía- que abre el signo comunicado a la creación de otro mundo posible en un ámbito concreto. En tal medida, el/la *aprendiz* meramente *virtual* que cualquier texto contiene (uno o varios personajes, el narrador o los testigos, la figura), se convierte en *práctico*. Lo que distingue a las grandes obras de la literatura es un *aliento* que no se sacia sino en otro acto creador y que atañe a la vida entera de la audiencia o de los lectores.

Contenidos centrados en la persona

El paso de una educación centrada sobre los contenidos, concebida como instrucción, hacia una educación centrada en la persona, que la toma como fin de cualquier didáctica, tiene consecuencias a la hora de concebir este apartado. Los contenidos son medios para la realización de objetivos que, a su vez, no se bastan a sí mismos, sino que se realizan en la persona, si colaboramos a despertar sus capacidades y a que pueda realizarlas de manera eficaz en marcos sociales donde significan un servicio a los demás. Las funciones sociales se entienden en el diálogo de la vida. Son acciones comunicativas según reglas que las hacen inteligibles y que permiten la comprensión mutua.

En el ámbito de la Literatura universal, como cualquier otra materia, los contenidos no son prescindibles, pero amenazan con paralizar a sus contenedores. Hay que trascender el azogue del símbolo para encontrarse con la alteridad real: los otros que hay en mí, la humanidad de la que formo parte y que me ha formado. Para conseguirlo, la programación didáctica organiza los contenidos en calidad de motivos para la *interacción*: la creación y la comunicación, en forma oral y en forma escrita.

Los temas cruciales de la Literatura Universal propician el uso de las formas literarias en un contexto actual. Cada unidad didáctica transforma el análisis de las obras en uno o varios talleres de escritura con los procedimientos adquiridos. La lírica europea, de raíz italiana, da pie a comprender el tema del amor y practicar el soneto. El teatro barroco permite plantearse la actuación libre en situaciones dramáticas, más allá de cualquier fatalismo. La novela contemporánea, con héroes juveniles, sirve de escenario para comenzar el relato reflexivo de la propia vida. Y así en cada uno de los tramos de nuestro recorrido.

Las grandes obras de la tradición cultural nos incitan a ser creadores, a escuchar con atención la diferencia significante del otro ser y a comunicar con un sentido profundo, conmocionado, comprensivo. No son ideológicas, sino interactivas. No imponen una doctrina, sino que propician la reflexión sobre el conjunto de la vida. Las actitudes, los valores y las normas se realizan, por medios estéticos, a través de la experiencia compartida con autores y personajes. Las mejores obras del romanticismo no son estrictamente románticas. El platonismo, que ha dejado huellas en toda la literatura europea, junto con las versiones de la apocalíptica, los varios gnosticismos o el hermetismo filosófico, no han producido de por sí algo que *trascendiera su secta*. Sin embargo, de esas y de otras fuentes (judaísmo, cristianismo e Islam, grandes corrientes de la Filosofía, la influencia oriental, las culturas populares) recibimos el entero caudal de un aprendizaje consumado, como puede comprobarse en la propuesta que aquí se ofrece.

La legislación educativa (Anexos del Real Decreto 1467/2007 y de la Orden del 5/8/2008, en Andalucía) esboza unos contenidos imprescindibles, que no cabe confundir con un mínimo para *pasar los exámenes*. Ofrecen un modelo viable para que los docentes organicemos el itinerario de enseñanza-aprendizaje en el contexto real del aula:

- Bloques o núcleos temáticos que señalan espacios cognitivos.
- Elementos transversales que integran todas las materias con un sentido común: el desarrollo humano.
- Pautas para relacionar lo específico con lo general, y reconocer la secuencia interna de esos contenidos, de manera que la programación resulte atractiva y útil a los estudiantes.

También se refleja en la normativa una llamada persistente a la colaboración entre las disciplinas, que no se limita a una relación de cortesía, sino que debería reflejarse en el mapa de los contenidos y prevenir formas de colaboración con otros docentes en la comunidad educativa.

Por último, la secuenciación de los contenidos implica adelantarse a la definición de la metodología que se vaya a usar. Por ahora, basta describir por medio de un cuadro pormenorizado, que sirve de **índice**, el orden de las unidades didácticas y su distribución temporal a lo largo del curso.

Eje temático y secuenciación en unidades didácticas

El acto de programar estructura orgánicamente los contenidos en unidades didácticas, aunque la dimensión de éstas vaya mucho más allá de la mera distribución de conceptos, procedimientos y actitudes, alrededor de una secuencia de temas, a lo largo del curso. La unidad didáctica consiste en un conjunto de actividades destinadas a la consecución de los objetivos generales, en forma de objetivos realmente didácticos, por medio de unos contenidos coherentes. Ese plan de actuación requiere tomar decisiones metodológicas y prevenir los criterios y los mecanismos de evaluación acerca de la consecución de dichos objetivos por parte de profesores y de alumnos o alumnas.

De acuerdo con los apartados anteriores, los contenidos de la programación proceden tanto del bagaje específico de la disciplina (Filología, Poética y Retórica, Literatura Comparada), como de los *elementos transversales*, los cuales sirven de medios para el desarrollo de unas competencias, a su vez, comunes. De ahí que haya elegido como eje vertebrador de la programación en general, y de los contenidos en particular, el lema: "Aprendices de humanidad: Los otros que hay en ti (y en mí)". Las quince unidades didácticas del curso se plantean como tarea la solución a ese *problema* clave: cómo ha contribuido la *pasión inútil* por la creación literaria al desarrollo humano, en todas sus dimensiones.

El Anexo del Real Decreto 1467/2007 sugiere que "[…] aunque el orden de presentación de los contenidos sea el cronológico, existe la posibilidad de una secuencia didáctica que ponga de relieve la recurrencia permanente de ciertos temas y motivos, así como las diferentes inflexiones y enfoques que reciben en cada momento de la historia". La estructura de la programación facilita a los alumnos identificar fases coherentes en un proceso complejo, que reproduce las constantes de la tradición cultural. Las épocas se engarzan y superponen; sus productos se acumulan. Las obras y los símbolos van configurando un imaginario común, aunque haya amnesias centenarias, a causa de un estado de crisis permanente, que han dado lugar a recuperaciones posteriores de la memoria represa: clasicismo, romanticismo, literatura poscolonial.

En cada uno de esos pasos, se somete a crítica el conjunto del proceso que ha llevado a Europa a integrar en su propio imaginario las voces y los símbolos de *los otros*, desde las mujeres troyanas hechas esclavas hasta las víctimas del sanguinario s. XX o la última guerra contra el Islam. Las obras literarias que han comunicado una percepción profunda y abarcadora del espíritu humano en su tiempo nos sirven de cendal para discernir el grano de la paja. Mucho más que el edicto de un césar o los huesos de una eminencia, las creaciones literarias devuelven un corazón vivo y permiten que nos identifiquemos con los aprendices humanos: poetas y personajes, mujeres y hombres.

Las unidades didácticas se agrupan en seis tramos:

1) **Aprendices de humanidad** (contenidos comunes); 2) **El semita grecófono** (Literatura greco-latina, Biblia, Islam); 3) **Fanático, pero enamorado** (Edad Media y Renacimiento, donde se presenta la Lírica); 4) **Hacedor de mundos** (Barroco e Ilustración, que da pie a tratar sobre el Teatro, la Novela y la formación de los géneros ensayísticos); 5) **L'homme revolté** (Romanticismo y vanguardias, así como las transformaciones que han operado en los géneros); 6) **Memoria del futuro** (los siglos XX y XXI, con especial incidencia en la Memoria, la crítica al totalitarismo, el testimonio y la actualidad).

Cada uno de los tramos describe un prototipo (carácter, símbolo) que sirva de marco cognitivo al conjunto de los contenidos. Permite que los alumnos distingan los cambios en el trato continuo de los temas: el amor, el ethos de los héroes y las heroínas, la sacralización y desacralización de la violencia, la búsqueda de sentido, las ideologías legitimadoras de los respectivos imperios y su crítica. Además, no es casual, sino intencional el hecho de que se interfieran unos con otros en la secuencia histórica.

El tramo 2 (**El semita grecófono**) engloba las unidades 5 a 7 y hace mella en otras posteriores, puesto que trata sobre la influencia de grecolatinos, judíos, cristianos y musulmanes en nuestra memoria cultural, a lo largo de tres mil años. El calado más profundo y constante proviene del Próximo Oriente, hasta el punto que han sido judíos, cristianos y musulmanes quienes han traspasado la herencia griega junto con sus interpretaciones acerca de ella. Andalucía y, en general, el sur de la Península, ha experimentado esa compatibilidad de fondo con más matices, que se manifiestan en el arte y la literatura actuales.

El tramo 3 (**Fanático, pero enamorado**) agrupa las unidades 7 a 9, desde la Baja Edad Media hasta el Barroco. Se refiere a las contradicciones provocadas por la idealización platónica y el entusiasmo

religioso, que se expresa en una doctrina sublime del amor, cuya culminación sería la lírica y, de modo particular, el soneto o el lenguaje poético del teatro; a diferencia de los medios usados para imponer sus postulados, acerca de lo cual son testigos los héroes violentos y, sobre todo, sus víctimas. A todos ellos, enamorados, violentos rivales y víctimas expiatorias, Shakespeare los puso en escena para provocar el discernimiento de los espectadores.

El tramo 4 (**Hacedor y destructor de mundos**) se refiere a las unidades 9-11, donde se representa la etapa de expansión de varias naciones europeas, desde la Conquista de América hasta el imperialismo colonizador en Asia y África. La contradicción idealista, antes señalada, se manifiesta de modo especial en los héroes aventureros y utópicos que tropiezan con los prejuicios de su cultura para entender las ajenas. En vez de descubrir a la mujer gracias al amor, al diferente gracias al intercambio, el universo gracias a la ciencia, se dedican a deshacerlos y re-hacerlos como una materia prima. No obstante, la voz diferenciada de las mujeres, heroínas y autoras, en la poesía española y en la novela anglosajona, construye mundos alternativos, todavía recluidos en el espacio doméstico.

El tramo 5 (**L'homme revolté**) debería comenzar por el humanismo renacentista y la Ilustración, para conectar con los movimientos sociales que se han expresado en la literatura universal (obreros, feministas, ecologistas), a través de la crítica, la tragedia y la imaginación de otro mundo posible. Pero su emergencia irreversible corresponde al periodo descrito en las unidades 11 a 13, desde la revolución romántica hasta el existencialismo. Al contrario de las apariencias, la estética del arte autónomo engloba tanto a los defensores del arte por el arte, como a quienes se comprometen con la libertad de expresión a través de sus obras, más allá de las convenciones impuestas por el totalitarismo del Mercado o del Estado.

El tramo 6 (**Memoria del futuro**), de la unidad 13 a la 15, sirve para recapitular todo lo anterior en coherencia con los rasgos propios de la posmodernidad y del siglo XXI. Lo que nos ha proporcionado el aprendizaje compartido a través de la literatura, si es real, tiene que hacerse perceptible gracias a la creación actual. Propongo para descubrirlo una selección de los temas y las actitudes que se han ido desgranando en el programa: la centralidad de la persona humana sobre cualquier otra consideración; la emancipación de las mujeres, junto con los cambios reales o deseables en los roles masculinos. Añado un epílogo que obliga a re-categorizar nuestra materia: literatura *intercultural*. El auge del realismo cultural no sólo se ha reflejado en los premios Nóbel de los últimos veinte años o en *creadores planetarios* como muchos escritores latinoamericanos, musulmanes, hindúes, africanos, chinos o japoneses (a los que me refiero en las cuatro primeras unidades), sino en la apertura a la memoria de los otros para rehacer la historia futura. El sentido de la *memoria histórica* nos plantea como problema a resolver la confusión entre el olvido, a causa de un trauma demasiado doloroso, y el perdón que es fruto de un diálogo entre distintas memorias, tal como lo han narrado las mejores novelas del s. XX.

El primer bloque es distinto a los demás. No es histórico, sino analítico y técnico. Sirve de rueca para tramar el hilo del conjunto del curso. En sus cuatro unidades se formula el eje global de la programación: el *aprendiz de humanidad* necesita, en principio, aprender las técnicas de la lectura y la comprensión de las grandes obras. Las tres primeras unidades le proporcionan los recursos imprescindibles para

- comparar textos de distintas culturas;
- explicar la función social de los ritos y los mitos escenificados por la narración y el drama, desde antes que existiera la escritura;
- plantear los temas y la estética común a diversas formas artísticas: novela, lírica, drama musical.

Pero el centro desplazado del tramo inicial se encuentra en la unidad 4, donde alumnos y alumnas practican el comentario de las grandes obras literarias, empezando por la más reciente y próxima a la cultura juvenil: la novela de Salinger, *El guardián entre el centeno*.

El eje dinámico de la programación y de las quince unidades didácticas consiste en promover la práctica intercultural y en fundamentar los derechos humanos sobre una racionalidad emotiva, que permite a los alumnos identificarse con la sed del Edipo adaptado por García Márquez (*Edipo alcalde*), las mujeres recluidas o transgresoras durante milenios, los enamorados que superan la represión, el imaginario patético a causa de estructuras opresivas e injustas, las cuales anidan en los propios personajes: sus ambiciones y proyecciones.

El aprendizaje constructivo de nuestra materia consiste en descubrir las huellas de otras culturas en el imaginario propio y, concretamente, en los símbolos de las culturas hispánicas. Es un proceso inseparable de la reflexión crítica sobre el papel jugado por los imperios occidentales en la producción del sistema mundial: los héroes conquistadores y violentos. Otra dimensión clave es el rescate de las mujeres excluidas o marginadas en el canon, a la vez que afloran los símbolos reprimidos e infravalorados: las místicas medievales, Louise Labé, Juana Inés de la Cruz, Madame de La Fayette, Madame de Sevigné, Afra Behn, Jane Austen, George Sand, las hermanas Brönte, Emily Dickinson, Virginia Woolf, Sylvia Plath, María Zambrano, las escritoras y heroínas actuales.
En el cuadro siguiente se muestra el orden de las unidades y los tramos, dentro del cronograma del curso: las fechas de las tres evaluaciones, el final anticipado de curso y el último mes, que se dedica a preparar la selectividad, a través de un repaso que interese por igual a quienes necesiten una actividad de refuerzo. Como puede comprobarse en la programación de actividades, cada una de las unidades está interiormente estructurada por medio de subtemas que corresponden a cada una de las sesiones, y así sucesivamente. De tal manera, pretendo facilitar que alumnos y alumnas elaboren una síntesis del itinerario de aprendizaje.

EVALUACIÓN	Tramos de contenido	Unidad didáctica. Nombre	Comentarios	Sesiones
1ª. 42 horas	APRENDICES DE HUMANIDAD. *LOS OTROS QUE HAY EN TI Y EN MÍ* (RD 1467/2007: Bloque 1: "Contenidos comunes")	1. *El canon humano: ¿Cuáles son tus clásicos?*		7
		2. *Heroínas y aprendices*		9
		3. *Rito y ficción: temas y símbolos cruciales*		7
		4. *El comentario de las grandes obras*	Salinger, *El guardián entre el centeno*	11
		5. *Tradición y mito*		8
2ª. 42 hs.	EL SEMITA GRECÓFONO (RD 1467/2007: 2: "De la Antigüedad a la Edad Media") FANÁTICO, PERO ENAMORADO (3: "Renacimiento y Clasicismo" + el Barroco, olvidado por el RD 1467/2007) HACEDOR Y DESTRUCTOR DE MUNDOS (4: "El Siglo de las Luces")	6. *La memoria judía y cristiana*		8
		7. *El orden imaginario*	Bocaccio, *Decamerón*	10
		8. *Renacimiento en todos los sentidos*		8
		9. *El gran teatro del mundo*	Shakespeare, *Romeo y Julieta*	9
		10. *El Régimen mejor informado*		7
3ª. 46 horas Final de curso	(5: "El movimiento romántico") L'HOMME REVOLTE (6: "La segunda mitad del s. XIX") (7: "Los nuevos enfoques de la literatura en el s. XX y las transformaciones de los géneros literarios") MEMORIA DEL FUTURO	11. *La ceguera sublime*	Goethe, *Werther*	11
		12. *La autonomía del arte*	Balzac, *Piel de zapa* Baudelaire, *Las flores del mal*	12
		13. *Parábolas contra el totalitarismo*	Kafka, *La metamorfosis*	10
		14. *El valor infinito de la persona*		7
		15. *¿Literatura universal o intercultural?*		6
Junio 12 horas		Actividades de recuperación	Comentario de los siete textos, en secuencia continua	12
		Actividades preparación PAU	idem	12

Hay una coherencia y un sentido común que puede recuperarse de la Historia de la Literatura Universal, en su conjunto, como una novela del aprendiz (*Bildungsroman*). A tal objetivo se dedica uno de los proyectos del curso: la historia de lo que cada uno ha aprendido. El resultado será, previsiblemente, un diario abigarrado o un cuaderno de notas; pero esa especie de bitácora donde confluyen distintos géneros ha sido un instrumento fundamental durante la modernidad para conocerse a sí mismo en relación con los otros, desde Montaigne hasta una joven de diecisiete años.

Metodología

1. Principios generales

Si no se confunde el aprendizaje con la adquisición de algunas destrezas para el manejo de herramientas limitadas, dentro de un sistema cerrado, sino que comprendemos su virtualidad simbólica y su servicio a la interacción entre humanos y con un medio vivo, no nos extrañará que una *buena educación* sea medio para la crítica de lo que meramente es dado y para la autonomía personal, en el horizonte de una Ilustración rehumanizada. El mejor modo de propiciar cambios sociales de hondo efecto sobre unas estructuras que han condicionado gravemente las relaciones interpersonales, pasa por transformar las formas de socialización y educar a los jóvenes para la vida en otro mundo posible y más sostenible. El germen de mundos sociales construidos con reglas más equitativas es sembrado en una comunidad educativa que prepare a los jóvenes para humanizar las formas de relación, mientras aprenden a participar en el espacio público.

1.1. Constructivismo

La psicología del desarrollo durante el s. XX, comenzando por Piaget (constructivismo genético) o Vygotski (constructivismo social) y continuando por la psicología cognitiva de las últimas cinco décadas, ha proporcionado un marco sólido para el entendimiento del aprendizaje infantil y su aplicación a la pedagogía. La experimentación había demostrado, y sigue haciéndolo en la práctica de cada docente, unas constantes que orientan los actuales métodos de enseñanza.

Los seres humanos, desde la infancia a la adolescencia, y probablemente en su madurez, construyen esquemas cognitivos por medio de la asimilación de percepciones nuevas y su acomodación a lo ya conocido. Según Piaget, los cambios más relevantes en tales esquemas se producen en varios estadios de desarrollo, desde el pensamiento sincrético hasta las operaciones formales.

Pero lo más interesante para los educadores es el principio general del aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (2002) sobre la base de tales experiencias. De nada sirve una educación centrada en los objetos o en los conceptos, en lugar de sobre los aprendices. La adquisición de nuevos saberes se funda en lo ya conocido, de modo que la actividad de enseñanza tiene que partir de una evaluación acerca de las experiencias previas, las opiniones y los gustos de las personas a quienes se dirige, para garantizar que sus propuestas signifiquen algo, o mucho, para ellos y ellas.

1.2. Zona de Desarrollo Próximo

Por su parte, Vygotski proporcionó otra explicación al modo en que construimos el aprendizaje, en lugar de la sola y solitaria maduración de estructuras innatas. Resulta más interesante para quienes trabajamos en la enseñanza del lenguaje y la literatura, porque investiga concretamente el modo en que se adquiere y desarrolla la capacidad lingüística desde la primera infancia, a través de la interacción social. Aunque sea probable que exista una "Facultad de Lenguaje", como la reconstruida hipotéticamente por la gramática generativa, puede demostrarse que niños o niñas y, todavía en mayor medida, los adolescentes, se apropian las estructuras de la interacción social: esquemas de acción, guiones, formatos, tipos de discurso. Para conseguirlo, entran en relación con un par más capacitado, quien no actúa como un instructor, sino como el inductor de una Zona de Desarrollo Próximo. A partir de sus propias habilidades, los aprendices pueden dar un salto cualitativo gracias al diálogo y la convivencia cotidiana con quien les inicia en una esfera social antes desconocida.

Por lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la Literatura, cualquier actividad debería

comenzar por el encuentro con la obra literaria como un ser vivo que genera una Zona de Desarrollo Próximo, para que cada uno pueda entrar en relación con él. La actividad de enseñanza consiste en motivar el encuentro y mediar para que la comprensión del texto sea posible (cfr. Mendoza Fillola, 2004), por medio de tareas de traducción y acomodación de lo nuevo a lo ya conocido.

1.3. Autoridad e iniciativa de los docentes

Lo que debe añadirse a los conceptos anteriores, a partir de la experiencia educativa, es que el paso desde una relación subordinada entre maestros/as y aprendices, hacia una autonomía creciente por parte de éstos últimos, necesita adaptarse al nivel de desarrollo y a las características del grupo. Sería absurdo y contraproducente anular o minimizar la autoridad de los docentes a lo largo de ese proceso. En todo caso, aquello de que adolecen las propuestas del constructivismo formal es, precisamente, el análisis de la dimensión social desde su génesis, de modo que se haga evidente la persona del interlocutor más capacitado. No basta con enseñar, sino que hacen falta enseñantes, cuya entidad no puede ser sustituida ni aun por la más perfecta de las simulaciones en un programa por ordenador; ni lo será en ningún futuro, mientras todavía sea humano.

Habermas (1987) ha actualizado las teorías de otro fundador de la psicología evolutiva, George Herbert Mead, contemporáneo de Vygotski, cuando intenta comprender el proceso de adquisición de la competencia comunicativa en cualquier hablante, desde la mera obediencia a un imperativo, gracias a la internalización progresiva de las reglas, hasta una autonomía práctica en contextos sociales. La orientación al entendimiento no es un hecho natural, sino el fruto de una comunicación no viciada durante las etapas fundamentales del aprendizaje. Lo más duro de experimentar y asumir para cualquier profesora o profesor es que los adolescentes pretendan saltar por encima de ellos, ponerlos a prueba o derribarlos, mientras imitan a otros pares en el mundo social, quienes actúan de modo estratégico y deshumanizado. Los medios de masas (algunos más que otros) otorgan una enorme relevancia a los cosechadores de éxito por medios individuales, que apenas necesitan *hablar* para amasar una fortuna, como si no hubieran necesitado otro aprendizaje que una destreza técnica en ganar dinero o conducir una moto a 200 km/h.

La posibilidad y la viabilidad misma de la educación depende de que profesoras y profesores puedan recrear los cánones (prototipos, valores, prácticas) que hacen sostenible la vida y colaboran en el desarrollo humano. Aunque la lectura sea considerada un ejercicio individual, casi solipsista, por una visión del mundo hoy ya colapsada (el idealismo), la Hermenéutica y la Historia acerca de su recepción nos han enseñado que consiste en un diálogo y que esa comunicación se produce en contextos sociales significativos. Pues bien, el aprendizaje mediado por las grandes obras ofrece a cualquier docente muchos referentes y caudales vivos de crítica que oponer a la medida del (anti)valor y a las formas de (in)comunicación que se orientan exclusivamente al éxito. La literatura universal (junto con las demás artes, antiguas y modernas) es un antídoto perfecto para no *perder la memoria de los otros*, hasta reducir la propia imagen a un simulacro: el remedo de un héroe autosuficiente, que ignora a la muchedumbre de sus servidores.

La educación pública y los educadores están íntimamente asociados y aliados a los cánones del valor público en las artes, las ciencias, el derecho, en beneficio de una vida sostenible. Esa característica institucional suponía, hace no mucho tiempo, un pacto con el dominio de unos pocos, quienes establecían los cánones. El cambio del concepto y la práctica de la autoridad en las culturas contemporáneas (allí donde se ha dado o está dando) no supone su desaparición, sustituida por la tecnología, sino un proceso de aprendizaje histórico, en el cual ha tenido un papel muy relevante la sustancia de la Literatura.

Así pues, el método tiene que dar cabida y amparar la autoridad y la iniciativa de los profesores para que cualquier objetivo tenga algún sentido; pero especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de las grandes obras, cuyo trasfondo es un mundo vital y una red muy densa de sentido. Su centro o su esencia consiste en el ser humano concreto y la persona viva, a quien servimos.

1.4. Aprendizaje cooperativo

En el apartado referente al marco lógico y normativo de la programación didáctica ya se ha comprobado que el modelo hoy vigente se orienta al desarrollo de las competencias, en razón de aquellos contextos donde los saberes adquieren una funcionalidad concreta. Por tal medio, se pretende facilitar que el alumnado participe en marcos de comunicación reales y aprenda a desempeñarse de acuerdo con las reglas de los tipos de discurso en el mundo social, tanto en su entorno más próximo como en la cultura globalizada (Coll, 2007). Pues bien, lo más relevante y permanente de dicho modelo procede del constructivismo social, en la medida que el proceso de aprendizaje es comprendido y descrito como el fruto de la interacción en las distintas esferas de la sociedad, desde la primera infancia.

Para hacer posible la cooperación en el aula es necesario prevenir métodos, argumentos y habilidades en favor de tal lógica: **el trabajo con proyectos, el taller, el estudio de casos, la simulación** (Ferreiro Gravié, 2006). Cualquier debate en clase es preparado con antelación por el trabajo en casa, de modo que sirva para evaluar el grado de compromiso adquirido por los alumnos. En las unidades donde la amplitud del canon lo hace necesario (ss. XVII a XX), la **investigación cooperativa** permite distribuir las búsquedas en equipo. Por medio de la **lista de correos**, todos reciben las aportaciones de cada uno y elaboran su propio informe, junto con sus conclusiones, antes de enviarlo, finalmente, al profesor o la profesora.

1.5. Integración cognitiva

Por último, la lingüística cognitiva en tiempos más recientes (Turner y Fauconnier, 2002) ha investigado el desarrollo del lenguaje y del pensamiento como una construcción de marcos, redes semánticas y entrecruzamientos entre ellos: la metáfora, la metonimia y la integración (*blending*). Los métodos educativos pueden aplicar tales investigaciones a la enseñanza, en forma de una didáctica de la imaginación creativa. La participación de los alumnos en la lectura y en la actividad comunitaria de interpretar los textos no puede ser sustituida por un catálogo de nociones acerca de la historia literaria o los movimientos estéticos. El único modo de que los jóvenes desarrollen su imaginación, tanto para interpretar cuanto para crear nuevos textos, consiste en que puedan identificarse con los personajes de la obra literaria y generar una figura propia como resultado de su lectura, gracias a la integración cognitiva con el mundo representado. Esa virtud de la ficción no excluye distintos grados de *distanciamiento* que permitan la reflexión crítica de los jóvenes sobre su experiencia, pero hacen posible una comprensión profunda y empática de la alteridad: otros seres, otras culturas.

En consecuencia, los métodos adecuados a la enseñanza-aprendizaje de la Literatura Universal evitan la tendencia a imponer una sola interpretación como resultado del proceso de lectura; todavía menos, antes que comience el proceso. Se trata de convertir el mero grupo en una comunidad de aprendices-intérpretes, quienes habrán cumplido los objetivos didácticos si han sido capaces de razonar, imaginar y crear por sí mismos. A la vez, es necesario propiciar una actitud de reconocimiento mutuo en la búsqueda de la verdad, gracias a un marco normativo para el diálogo y el razonamiento en común. Esto último debe quedar muy claro desde la primera sesión.

2. Principios específicos

La normativa vigente (Decreto 416/2008, art. 7; en Andalucía, p.ej., Orden 5/8/2008 art. 4) propone unas orientaciones metodológicas aplicables en cualquier materia de la etapa de Bachillerato:

1. El desarrollo de actividades encaminadas a que el alumnado aprenda por sí mismo, trabaje en equipo y utilice los métodos de investigación apropiados.

2. Actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse

correctamente en público.

3. El uso de lenguas extranjeras, siempre que sea posible.

4. La coordinación y la colaboración entre los profesores de distintas materias.

5. La realización, por parte del alumnado, de trabajos de investigación monográficos, interdisciplinares u otros de naturaleza análoga que impliquen a uno o varios departamentos de coordinación didáctica.

6. El recurso a las tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta para el desarrollo del currículo.

Con relación a la materia de Literatura Universal, la normativa andaluza (Anexo de la Orden 5/8/2008) recomienda una metodología activa y dinámica en la que el docente adopte el rol de orientador, coordinador y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, prestando ayuda para la realización de los diferentes trabajos y moderando y dinamizando los debates. Con el fin de que el alumnado adopte un rol participativo, se hace necesario crear ambientes que favorezcan la interacción y la fluida comunicación, así como una atmósfera propicia para la fácil asimilación de los contenidos. Con este fin, se pide expresamente que "los nuevos materiales se relacionen de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumnado conoce, es decir, con contenidos que sean potencialmente significativos tanto lógica como psicológicamente".

La didáctica de la Literatura Universal requiere un trato específico con los textos y, en su conjunto, con el esbozo de un canon literario que responda a criterios previamente establecidos en el espacio público, acerca de los cuales habrá que tratar durante la primera parte de la materia.

3. Estrategias didácticas

3.1. Análisis de problemas, preguntas y tareas

Una de las claves metodológicas -si no la más importante, como he venido subrayando desde el principio-, consiste en contemplar el conjunto de la materia y cada una de las unidades didácticas como un escenario disponible para el diseño de tareas, a partir de un análisis de problemas que comprometa en distinto grado a todos los aprendices, con vistas a su resolución cooperativa dentro del grupo.

Desde antes que empiece el curso y a lo largo de él, los jóvenes tienen la posibilidad de familiarizarse con la materia y de plantearse los problemas que atañen al conjunto, así como a cada una de las unidades. Como es lógico, la base, el espacio y la motivación para que los alumnos y alumnas empiecen a preguntarse algo debe ser preparada por los docentes.

La programación por los profesores es una hipótesis acerca de qué preguntas se harán ellos mismos, los jóvenes. Sin embargo, ellos y ellas tienen la oportunidad y la obligación de formular otras nuevas en el aula. Puede facilitarse por medio de la plataforma educativa del centro, donde encontrarían una sección específica con ese fin. Consta de una introducción del profesor o la profesora al análisis de problemas en el curso y en cada unidad, así como un link directo con su correo electrónico para comunicar sus respuestas y propuestas.

Es posible y viable crear un espacio abierto (mental y social) que traspase las fronteras del centro educativo, hasta integrar las preocupaciones reales de los jóvenes por su trato con la cultura en todos los niveles: la ciudad, el barrio o la comarca, de acuerdo con el proyecto educativo del centro y otros programas de aprendizaje elaborados por las instituciones de su entorno; pero también los medios de masas (TV, cine, ocio) y, específicamente, el medio digital como espacio de comunicación y como red social.

El mejor modo de formar y orientar el uso de redes sociales por el alumnado en sus interacciones cotidianas debería ser la comunidad educativa. La Literatura Universal, por sus rasgos específicos,

permite abordar en toda su complejidad los desafíos de la globalización cultural y aludir a todas las dimensiones que nos abren las grandes obras literarias: estética, economía, política y sociedad. Tanto su creación como su interpretación ponen en juego muchos factores de los respectivos contextos.

3.2. Comunidad de aprendizaje

Directamente unida a la anterior, otra dimensión del método es servir al desarrollo práctico de la comunicación en el grupo y, en la medida de lo posible, con otras personas que deseen colaborar en su desarrollo. El modelo dinámico con que se concibe el aula es la *comunidad de aprendizaje*, en la que todos intervienen como maestros y aprendices (cfr. Cassany, 2006a y 2006b; Martínez Sánchez, 2010). La tarea principal de los profesores consiste en facilitar el desarrollo y proporcionar el esquema general de la disciplina por medio de la programación.

No se trata de un curso virtual, sino que el centro de las actividades está en el aula; pero se hace cargo del aprendizaje en las *prácticas letradas* de nuestro tiempo, a través de diversos géneros y con sus respectivos medios. Como sugiere Daniel Cassany (2006a), uno de los objetivos es que las prácticas vernáculas de comunicación (escritura y lectura en el medio digital: diario-blog, correo, foro) se desarrollen de forma conexa con las prácticas en un espacio público más institucionalizado: la Literatura Universal. La red social que surja, por precaria que sea, permite educar a sus miembros en la comprensión de símbolos y en la crítica a las ideologías, gracias a las virtudes de la Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje cooperativo.

Ni la **plataforma educativa** ni el **blog de la asignatura** deben suplantar la relación directa con los profesores, como tampoco entre los aprendices, quienes se sirven de tales mecanismos para su trabajo personal. Su utilidad principal es servir de escaparate donde exhibir lo que ocurre en el curso y los resultados de la síntesis: **la estructura de las unidades didácticas, el análisis de problemas y las preguntas, los materiales didácticos** (antologías, cuestionarios, mapas conceptuales, glosarios, evaluaciones), **en cuya realización co-participa el alumnado (co-antologías, co-cuestionarios, co-evaluación)**, así como **los proyectos** que integran el conjunto del programa. Otros profesores del equipo docente, las madres o los padres y los propios alumnos, si sufren alguna ausencia o pierden alguna referencia, pueden acudir a ella para recuperar una imagen coherente del proceso. Unos y otros pueden mantener o restablecer un contacto permanente con los docentes de la materia.

Son asequibles los precedentes sobre el manejo de este recurso por parte de profesores en centros públicos y en la asignatura de Literatura Universal, antes incluso de su adopción como materia de modalidad. Pueden consultarse en la *web* y han sido expuestos a la comunidad educativa española a través de Educared (Dic. 2009): http://www.iesvelazanetti.es/moodle/course/view.php?id=10

3.3. Tipos de actividades

De acuerdo con el método constructivista, las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden clasificarse en:

- Actividades de *introducción/motivación*, cuya finalidad es introducir al alumnado en un campo de estudio, a la vez que generan interés y motivación por el tema.
- Actividades de *inicio*, que pretenden sacar a la luz las ideas previas de los alumnos y alumnas en relación con los contenidos.
- Actividades de *desarrollo*, orientadas a la construcción significativa del conocimiento, lo que permitirá el aprendizaje de los contenidos.
- Actividades de *acabado, consolidación o síntesis* las cuales sirven para contrastar las ideas adquiridas con las ideas previas del alumnado.

- Actividades de *refuerzo,* que atienden a aquellos alumnos y alumnas que no han conseguido realizar los objetivos previstos.
- Actividades de *ampliación,* por medio de las cuales los alumnos y alumnas que alcanzaron los objetivos pueden profundizar alguna de sus incitaciones.

Como es patente, por medio de tales categorías se pretende organizar en fases y discursos específicos el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual exige adaptar las estrategias al estilo correspondiente a cada etapa del proceso. El **conjunto de la programación** se distribuye del siguiente modo:

Introducción, motivación e inicio: Unidades 1-4
Desarrollo: Unidades 5-14
Síntesis: Unidad 15
Refuerzo y ampliación: 1-22 Junio.

Las sesiones que componen cada unidad didáctica reproducen una estructura similar, como puede comprobarse durante su descripción. Todavía más, cada sesión (o la mayoría de ellas) hace uso del mismo orden de manera recursiva, con la finalidad didáctica de ofrecer un formato a la dinámica cotidiana en el aula:

Puesta en común y corrección del tema anterior para introducir el nuevo
Explicación dialogada (pregunta-respuesta, exposición, presentación digital)
Ejercicios personales o en grupo (cuestionario, comentario)
Tarea en casa

Sobre la base de ese esquema, en la programación de cada unidad didáctica se proponen otras muchas actividades que pretenden los mismos objetivos, en razón del tema, la situación coyuntural del grupo y, sobre todo, la diversidad de los alumnos y alumnas:

1) Motivación e inicio:

- Análisis de problemas, antes que comience la unidad didáctica.
- Contextualización de cada tema en las culturas hispánicas o en la cultura juvenil: los adolescentes en la literatura, la memoria histórica en su entorno, motivos hispanos en otras literaturas y artes.
- Estimulación visual o auditiva, a través de las artes plásticas, el cine y el documental: p.ej., Brueghel el Viejo, en relación con el Elogio de la locura de Erasmo.
- Visitas reales: p.ej., a la Casa de África en Sevilla, que organiza el Festival de Cine Africano de Tarifa.
- Visitas virtuales: itinerarios con Google Maps o Google Earth (en tres dimensiones), sobre el viaje de Vasco de Gama en *Os Lusiadas*, de Camoens; o sobre la emigración de una familia rural a California en *Las uvas de la ira* de Steinbeck, entre otros.
- Visitas a sitios web temáticos, como alguno de los muchos que se dedican a la vida y la obra de Salinger.
- Cuestionario informal para sondear las ideas previas, p.ej. la solicitud de que los alumnos propongan su propio canon de las mejores obras al comienzo del curso.
- Lluvia de ideas, cuestionarios, entrevistas o preguntas en el aula.

2) Desarrollo:

- Análisis de escenas cinematográficas cuyo guión es adaptado de obras dramáticas o narrativas acerca de las cuales se va a tratar en la sesión: p. ej. un elenco del teatro de Shakespeare a través de sus excelentes versiones cinematográficas (Akira Kurosawa, Orson Welles, Kenneth Branagh).
- Simulaciones, p.ej. el juego "me han dicho que usted le han dicho" para analizar los procedimientos de cita y los estilos en el discurso narrativo.
- Solicitud y comprobación de hipótesis, p.ej. sobre el contexto original del vampirismo literario, que no estaba, para nuestra sorpresa, en Transilvania, sino en la Alemania del Sturm und Drang.
- Investigación cooperativa, que implica el desarrollo de técnicas para el trabajo en equipo: lista de correos, distribución de tareas, elaboración personal de los datos recibidos del grupo.
- Casos de estudio, p.ej. las posiciones de la época sobre la verosimilitud de los personajes femeninos en la novela sentimental del s. XVIII (sobre todo, de autoría masculina).
- Trabajos de campo sobre las tradiciones orales en el entorno familiar y comunitario, tanto por lo que se refiere a fiestas populares (unidades 5 y 6) como a la memoria personal (unidad 6) y la memoria histórica, a través de testigos (unidades 14 y 15).
- Búsquedas guiadas en Internet: en muchos casos, para obtener información sobre los autores y los sumarios de las obras a las que corresponden los fragmentos comentados.

3) Síntesis:

- Elaboración de un glosario sobre los géneros literarios históricos en cada una de las unidades didácticas.
- Preparación de mapas conceptuales para que sean difundidos al resto del grupo.
- Debates previamente preparados, p.ej. acerca de quiénes deciden sobre el canon literario.
- Presentación a cargo de los alumnos, p.ej. sobre el valor de la memoria en la cultura actual, como resultado de un trabajo de investigación.
- Puesta en escena por alguno de los estudiantes o actuación del grupo en su conjunto: p.ej. un guión radiofónico.
- Sobre todo, el comentario de las obras seleccionadas para tal efecto, como veremos en un apartado específico.

4) Refuerzo, entre otras:

- Preparación de un itinerario sobre el mundo narrado en una novela, para lo cual puede servir de ayuda el programa Google Earth.
- Mapa conceptual de la unidad.

5) Ampliación

- Tema de transición hacia la unidad didáctica siguiente: p.ej. la imagen del "gran teatro del mundo" en los autores renacentistas, antes que se hiciera típica del Barroco.
- Relectura de una obra con una clave nueva: p.ej. el cuento de Salinger "Un día perfecto para el pez banana" como testimonio del efecto traumático de la guerra (SPTD) en el personaje y en el autor.

La tarea fuera del centro se organiza en todas las sesiones para que los alumnos deban aplicar lo aprendido a: 1) los proyectos de curso, sobre los que trataremos en el siguiente apartado; 2) la **lectura y comentario de la obra**, por medio de la guía del profesor. Se combinan actividades de desarrollo, síntesis y refuerzo o ampliación.

El inicio de cada sesión permite evaluar los ejercicios personales de los alumnos y promover su

capacidad de expresión oral, a través de una puesta en común. En razón de las distintas reacciones del grupo, puede servir, simultánea o alternativamente, para la evaluación inicial, el debate sobre el tema anterior, la corrección, el refuerzo o la ampliación.

Así pues, el orden recursivo de actividades proporciona un guión abierto a continuas innovaciones y garantiza la coherencia del proceso comunicativo en su totalidad, desde su unidad mínima: la sesión, hasta el conjunto del curso.

La progresión temática de una sesión a otra y de una unidad didáctica a la siguiente es facilitada, en gran medida, si se logra convertir en tema nuevo el contenido informativo que se introdujo en el intercambio anterior. También es posible combinar esa progresión lineal entre lo conocido y lo nuevo con otras estructuras del discurso: la relación subordinada entre unos temas concretos y otros más generales. Esto último se manifiesta en la organización de las unidades didácticas, como se comprobará en el guión propuesto para cada una de ellas. Las sesiones constituyen temas inscritos (subtema) en otro que los abarca (hipertema), gracias a relaciones de clase, metonimia o similares. En consecuencia, el alumnado puede reconstruir sin gran esfuerzo un mapa cognitivo de la unidad y del curso.

3.4. Proyectos del curso

Hay varias actividades programadas durante todo el curso, que responden al eje vertebrador del currículo en esta materia. Son los **proyectos de un "aprendiz de humanidad"**, que se distribuyen entre la interacción en el aula y el trabajo extraescolar, para integrar los dos ámbitos. Se van introduciendo progresivamente:

1. PROYECTO "APRENDI-LUCES" (ANDALUCES-APRENDICES): Se introduce en la unidad didáctica 1.

Es una oportunidad para promover y valorar la cultura local (en este caso, andaluza), a la vez que motivamos la inquietud de los alumnos por servir de mediadores creativos en ambientes donde hay una gran diversidad cultural y social. Como es bien sabido, no se trata sólo de una habilidad profesional, sino de una competencia específica de las humanidades y las ciencias sociales en las sociedades contemporáneas. De acuerdo con Daniel Cassany (2006b) y con los principios del aprendizaje constructivo y cooperativo, es posible convertir el aula en un "taller de textos", si asumimos el interés y la emotividad de los jóvenes por usar los nuevos medios TIC y nos servimos de la herencia literaria como fuente de procedimientos.

Las actividades habituales del proyecto consisten en traducir y crear textos breves, como intérpretes de los símbolos de la cultura global en el contexto local. Con ese fin tienen que hacer uso de los tipos de discurso y los géneros cuyos procedimientos vamos aprendiendo: poesía, narración, drama, guión, reportaje, blog, presentación, etc. En las unidades 5 y 6 los alumnos aprenden a investigar sobre las tradiciones orales, a catalogarlas y a convertir esa investigación en la base de una creación que se presenta a todo el grupo. En las unidades 11 y 12 se propone crear un hipertexto, con editores WYSIWYG ("What You See Is What You Get"), por medio de un blog o similares, sirviéndose del arte de la época y, a la vez, los lenguajes contemporáneos: la fotografía, el vídeo o la música actuales, con la finalidad de explicar en un contexto realista y humorístico esos *fantasmas románticos* que nos fascinan: "Las raíces de mis pesadillas", el vampirismo, el amor fatal, las tendencias suicidas, el llamado "terror objetivo".

Dentro del marco de este proyecto se inscriben otro tipo de talleres que pueden contar con la colaboración amistosa y sanamente interesada de otros profesores en el departamento didáctico (Lengua Castellana y Literatura), en el área social-lingüística (Idiomas modernos, Lenguas clásicas, Filosofía y Educación para la ciudadanía, Historia) o en el equipo didáctico de 2º de Bachillerato (Tecnología, Proyecto Integrado, etc.):

1) guión para un **programa de radiodifusión y podcast** (unidad 10);

2) investigación y catalogación de la **cultura oral** (unidades 5 y 6);

3) presentaciones sobre **la memoria personal e histórica** (unidades 6, 14 y 15);

4) talleres sobre **redes sociales solidarias** (unidades 2 y 13), que motivan la composición de un texto multimedia para difundir por youtube o similares.

También se relacionan con el desarrollo de este proyecto otras actividades complementarias y extraescolares: la invitación a participar (como espectadores) en la programación cultural ordinaria y en los festivales de la zona; y, sobre todo, el **taller de escritura creativa** que se realiza periódicamente.

2) PROYECTO "CO-EMOCIONANTE": Se plantea a partir de la unidad didáctica 2.

Nos permite introducir el concepto y la práctica de la **co-educación** en el ámbito específico de la materia de Literatura Universal. La literatura es un medio para el encuentro, el conocimiento y la maduración mutua entre personas de distinto género u orientación sexual. Las actividades se orientan a que los alumnos desarrollen una inteligencia emocional (Goleman), gracias a la mediación de las obras literarias, de modo que puedan controlar sus impulsos sin reprimir su expresión emotiva.

Varios ejemplos: la unidad 1 investiga los valores de mujeres escritoras que son heroínas, a la vez, en la vida real. En la unidad 5 se discuten las causas ocultas de las desgracias trágicas con protagonistas femeninos, para aprender cómo transformar ese supuesto destino. En la unidad 8 se estudian las formas de relación amorosa en la poesía, para discernir qué tópicos nos enseñan algo y cuáles deberíamos evitar.

3) PROYECTO "VINCULADOS": Comienza en la unidad 3.

Se encarga a los alumnos elaborar una lista de vínculos (*links*) seleccionados y comentados, por su utilidad como recursos en las tareas de la respectiva unidad didáctica. Son el producto de una búsqueda orientada por los profesores, que les proporcionan una parte de ellos o les suministran los parámetros para encontrarlos. Los alumnos tienen que organizar la información por temas, en forma de glosario, dossier, fichero o base de datos. Por ejemplo, en la unidad 5 se encargan de preparar un catálogo selecto de mitos antiguos, el cual les va a servir para interpretar otras obras literarias o artísticas a lo largo de dos milenios (medievo, clasicismo); mientras que en las unidades 11 y 12 se dedican a clasificar los mitos fabricados por el romanticismo y el simbolismo, que nutrieron visiblemente la literatura realista.

Además, dentro del proyecto "Vinculados" se insertan las actividades coordinadas dentro del área social-lingüística, con otros docentes, para promover la participación de los alumnos en las **redes solidarias de jóvenes** que existen en su zona geográfica (ciudad, comarca, comunidad autónoma): Intermón-Oxfam, Amnistía Internacional, Entreculturas, etc. La actividad se plantea, igualmente, en la unidad didáctica 3, con ánimo de que tenga continuidad a lo largo del curso.

4) PROYECTO "UNA HISTORIA QUE COMPARTIR": Desde la unidad didáctica 4 a la 12.

El proyecto de vida que cada joven ha de plantearse de acuerdo con su edad, antes de acabar el bachillerato, es un relato abierto que puede ser planeado y escrito con libertad y responsabilidad, donde se refleje el aprendizaje con-vivido en diálogo con los otros. La actividad a lo largo del curso, hasta mediados de abril, consiste en elaborar ese *relato del aprendiz* con una forma estética valiosa para los demás, sea escrita, sea audiovisual o multimedia. Dentro de este proyecto se incardina la organización de un **certamen de comunicación creativa**, junto con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en el centro correspondiente.

Cada uno de los proyectos tiene su propio espacio en la plataforma educativa del centro, donde pueden y deben intervenir los alumnos bajo la administración de los profesores, al menos hasta que la dinámica del curso permita distribuir algunas tareas:

- un blog destinado a anunciar con antelación y publicar las actividades, sobre todo, del proyecto "Aprendi-luces";

- wikis para colgar los glosarios y los mapas conceptuales de las primeras cuatro unidades, así como para clasificar por temas las listas del proyecto "Vinculados";

- una sección en la que también participan los responsables de Co-educación en nuestro centro, proponiendo diversas actividades a los alumnos, donde serán archivados los mejores trabajos del proyecto "Co-emocionante".

Además, la plataforma educativa puede ser el teatro, la galería o el museo donde se exhiban las obras del certamen "Aprendices de vida: Una historia que compartir". Aunque el proyecto específico del curso es paralelo a este certamen, hay que aclarar desde el principio que sólo serán exhibidas las obras de quienes se presenten voluntariamente, junto con alumnos de todo el centro. Serán los profesores de la materia quienes evalúen, de forma confidencial, los trabajos del curso.

3.5. El comentario de las grandes obras

Todos los elementos anteriores son dimensiones adyacentes de un modelo metodológico centrado sobre el comentario de las grandes obras literarias. Lo cual exige un análisis de los temas (los modelos de heroicidad, el amor y las relaciones interpersonales, los conflictos humanos), el estudio del contexto hasta que se convierte en mundo del texto (semántica), el análisis de las estructuras que comparten con otros textos (narratividad, actantes) y con otras artes (simbolismo, mundos posibles) o aquellas que caracterizan a distintos tipos de discurso, modalidades, registros y géneros literarios.

Como antes adelanté, la Zona de Desarrollo Próximo surge de la relación que establecen los jóvenes en calidad de intérpretes con las obras, gracias a una capacidad misteriosa para generar e integrar el sentido de la vida. La programación de la materia tiende a convertir las obras clásicas en un medio para el desarrollo humano, además de reconocer su valor intrínseco. Sólo es posible una interpretación viva, y no muerta desde su germen, si atendemos a los problemas acuciantes desde la perspectiva contemporánea. La hermenéutica (Gadamer, Ricoeur) lo ha sugerido así: la llave de la comprensión está en formular las preguntas actuales con auténtico compromiso para que el texto responda con verdadera profundidad.

Todas las unidades didácticas dedican un espacio y un énfasis proporcional a comentar fragmentos de obras imprescindibles en la Historia de la Literatura Universal, no sólo aquellas exclusivamente literarias, sino también las adaptaciones más célebres y logradas a otras artes y lenguajes estéticos: la ópera, la canción, el cine, las artes plásticas, además de las traducciones o los ensayos hermenéuticos que se consideran valiosos por sí mismos.

Ahora bien, el comentario de un grupo de obras seleccionadas por su relevancia y por su carácter asequible y significativo para los jóvenes se concentra en las unidades 4, 7, 9, 11, 12 y 13. El referente externo de la selección, en este caso, es la lista proporcionada por las Universidades Públicas de Andalucía con el fin de preparar las pruebas de acceso (PAU): El *Decamerón* de **Bocaccio**. *Romeo y Julieta* de **Shakespeare**. *Werther* de **Goethe**. *La piel de zapa* de **Balzac**. La sección "Las flores del mal" en el libro homónimo de **Baudelaire**. *La metamorfosis* de **Kafka**. *El guardián entre el centeno* de **Salinger**.

Como cualquier docente sabe, el comentario pone en juego todos los contenidos que se comunican en el resto de las unidades didácticas, por lo que cumple el papel de una síntesis sobre el conjunto de la programación. Consiste en dos tipos de actividades:

1) La guía de lectura proporcionada por los docentes, que se realiza en casa y aparece formulada con antelación en la plataforma Moodle. Las preguntas que integran dicha guía, sesión por sesión, están relacionadas con la explicación y las actividades realizadas en el aula.

2) El comentario final, que se realiza en la penúltima sesión de la unidad didáctica, cuyo modelo viene a ser el cuestionario preparado por las universidades en la comunidad autónoma correspondiente. Sirve para intentar una síntesis global de los demás contenidos en los respectivos tramos de la materia.

Programación de actividades

Aunque muchos centros educativos disponen de una programación didáctica en la materia de Literatura Universal, así como algunos libros de texto ya publicados por varias editoriales (Octaedro, Algaida, Edelvives, McGraw-Hill, etc.), lo cierto es que la nueva materia de modalidad ha tropezado con impedimentos de diverso orden para su extensión. A diferencia de una asignatura optativa que se organizó en los años noventa con un temario abierto, en el nuevo formato se trata de una materia comparable con la Historia de la Filosofía o la Historia del Arte, la cual debe construirse a partir del diseño curricular básico, como una parte fundamental del currículo común al Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y de Artes.

La **programación de actividades** que se ofrece en este volumen no pretende competir con la programación didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura en cada centro, ni con los proyectos editoriales. Aunque se hace cargo de la normativa vigente (el Anexo del Real Decreto 1467/2007 y, en Andalucía, la Orden del 5/8/2008), no se limita a reproducir los contenidos del currículo-base, sino que responde a una intencionalidad didáctica, de la que ya he dado cuenta: "Descubrir los otros que hay en ti y en mí". Propone un itinerario completo y una organización secuencial que abarca 142 sesiones. El organismo en que se insertan las actividades integra deliberadamente todos los aspectos o niveles del currículo.

Cierto que nadie puede predeterminar la organización de cada una de las sesiones, con independencia de la realidad del aula. Pero el material que aquí se presenta pone a disposición de cualquier docente un abanico de opciones a partir de las cuales puedan elaborar un guión propio y peculiar de las unidades didácticas, en Andalucía, donde se ha concebido, o en otro lugar de España. Al comienzo de cada unidad, el análisis de problemas permite establecer los objetivos didácticos en forma de tareas, que conducirán a una solución a través del despliegue de los contenidos y la metodología aplicada en las sesiones correspondientes.

En el marco de una pragmática comunicativa, suele decirse que los contenidos sirven, sobre todo, como medios para el cumplimiento de los objetivos, mientras que las actividades han de adaptarse a los jóvenes y a la situación del grupo para ser eficaces. Más allá de ese marco, se les plantea a los jóvenes un núcleo de motivos que ellos y ellas pueden abordar desde distintas perspectivas, mientras relacionan materias diversas: los fines del desarrollo humano, las causas de la crisis ecológica, económica y cultural, la crítica del imaginario cultural que ha modelado la realidad más cercana: nuestro planeta y nuestro hábitat. Necesitamos reflexionar sobre los medios que hemos utilizado para vivir en este mundo, con ayuda del arte y la literatura, a la vez que los jóvenes se inician en las mejores obras del canon universal o, mejor dicho, **intercultural**.

La clave de esta programación consiste en hacer fácil lo complejo, gracias al aprendizaje significativo, la deducción, la inducción y el descubrimiento (abducción) por parte de los jóvenes. Las actividades (o la mayoría de ellas) son *experiencias* que enseñan a pensar y actuar, en vez de conceptos que inculcar o meras destrezas para usar instrumentos; estos dos últimos aspectos son necesarios, pero subsidiarios.

Evaluación continua

El proceso de evaluación está íntimamente unido a las demás dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, que son su objeto (cfr. Orden 15/12/2008, art. 2.2). Tanto es así, que los procedimientos para evaluar no deberían distinguirse de los programados para desarrollar el currículo; es decir, las actividades que sirven al cumplimiento de los objetivos por medio de unos contenidos (nociones, datos y hechos, procedimientos o actitudes, normas y valores).

A la dimensión interactiva se añade -de modo casi natural, si no lo impedimos- una dimensión reflexiva por parte de aprendices y docentes, acerca de la relación que se establece entre ellos y en el grupo; así como sobre sus ideas iniciales en comparación con los resultados finales. Aunque la evaluación sobre el comentario de las obras difícilmente podría descargarse sobre las espaldas del alumnado, tanto los proyectos como las demás actividades orales y escritas ofrecen la oportunidad de ensayar prácticas de **autoevaluación** y **co-evaluación**. De todas formas, siempre será necesario que los profesores lo predispongan, por distintos medios.

Para que la autoevaluación propicie una mayor autonomía en alumnos y alumnas, como es su objetivo, sería imprescindible un trabajo previo por parte del profesor o la profesora: elaborar una lista de criterios objetivos *antes de comenzar la actividad*. El modo como se promueve una co-evaluación cotidiana entre alumnos y alumnas, al menos en este programa y con esta materia, son las **puestas en común** al principio o al término de algunas sesiones, donde se promueve el razonamiento dialógico, gracias al contraste de distintos argumentos, y se ensaya la capacidad de expresión oral. Lo más formativo en tales casos es que el debate permita establecer por consenso algunos criterios, para corregir el sesgo subjetivo (*bias*) de las evaluaciones espontáneas. En general, todas las actividades cooperativas y, en especial, los frutos compartidos de la investigación por medio de la lista de correos, hacen más sencillo el procedimiento de solicitar a los participantes que valoren, dentro de una escala, las aportaciones recibidas de los demás.

Los tres momentos principales de la evaluación se correlacionan con los tipos de actividad antes reseñados. A las actividades de introducción e inicio corresponde la **evaluación inicial**. Por lo que se refiere a la totalidad del curso, cada centro solicita a los docentes un informe sobre la situación previa de los alumnos. Ya que la programación dedica el primer mes a la iniciación del alumnado en los contenidos comunes de la materia, lo que se hace es consignar de manera personalizada cuál sea la respuesta de cada uno. En especial, la unidad 1 se dedica a sondear los conocimientos de cada alumno o alumna acerca del canon literario universal, los procedimientos de la interpretación de textos y las actitudes en el trabajo cooperativo. Como ya dije, todas las unidades didácticas comienzan por una revisión de las ideas que sirven de base al aprendizaje significativo, a través de la plataforma educativa del centro. Además, el inicio de la primera sesión sirve para comprobar si los contenidos de las unidades anteriores se han comunicado de manera adecuada. Por último, cada sesión comienza por un repaso y corrección de las ideas previamente asentadas.

Las actividades de desarrollo necesitan una **evaluación procesual**, para recoger información sobre la participación de los alumnos y el grado de validez de las técnicas elegidas (cuestionarios, debates, hipótesis, proyectos, entre otras), con el fin de corregirlas o sustituirlas sobre la marcha. Sin esa conciencia evaluativa, el siguiente paso no podría darse, como nos lo hacen sentir los alumnos y alumnas de un modo, a veces, chocante. En este caso, los instrumentos disponibles, además de los elaborados por el alumnado, consisten principalmente en **las fichas de registro personalizadas.** La reflexión de los docentes debe añadir al curso en vivo aquellas anotaciones necesarias para dejar constancia de los hechos. Los instrumentos usados son **el diario del aula, la lista de control y una escala valorativa**.

Las actividades de acabado o síntesis son el soporte objetivo para la **evaluación final**, que se hace cargo de sus resultados. Por lo que respecta a la Literatura Universal, el centro de interés recae sobre los comentarios realizados por el alumnado acerca de las obras que determinan las universidades, las cuales serán objeto de otro tipo de evaluación en la PAU, ante un tribunal. Así pues, las unidades didácticas 4, 7, 9, 11, 12 y 13 concluyen con la puesta en práctica de los instrumentos adquiridos en una actividad de síntesis: **la prueba del comentario**. El cuestionario

coincide prácticamente con el modelo que se encontrarán quienes elijan la Literatura Universal como materia de modalidad en el examen selectivo.

No obstante, tanto o más interesante debe de resultar, desde la perspectiva de los alumnos y alumnas, la evaluación de los cuatro proyectos de curso, acerca de los cuales ya he dado detalles, a través de **los cuadernos de trabajo, los documentos de texto y las creaciones** en distintos formatos (guiones, grabaciones, hipertextos), las cuales deben entregarse al profesor o la profesora después de concluir cada unidad. Probablemente sea en el ámbito de las creaciones propiciadas por los proyectos donde más interesante y fructífero resulte introducir prácticas evaluadoras por parte del grupo: p.ej., las críticas y comentarios razonados con posterioridad a una presentación, una puesta en escena o, en general, una actuación.

La **evaluación de la actividad de enseñanza** no es más que otra cara del mismo signo que valora los aprendizajes. Los docentes tienen que sacar consecuencias inmediatas acerca de los resultados de la evaluación continua. El hecho de que la evaluación trimestral sea un acto colegiado por parte del equipo docente (cfr. Orden 15/12/2008, art. 5 y 6) debería introducir un principio de objetividad en el proceso, para corregir los sesgos que siempre aparecen en el juicio de una sola persona. Con una periodicidad variable, el Departamento correspondiente hace un seguimiento acerca de si se están cumpliendo los objetivos en cada una de las materias que le corresponden, así como una evaluación de la metodología aplicada.

Servir a la diversidad con un currículo integrado

El arte y la literatura actuales nos animan a integrar la diversidad. De hecho, tal es una de las claves para reconocer el valor de una obra y un mundo ficticio: si todos los personajes tienen vida propia, como lograron Shakespeare o Cervantes. Cuánto más relevante será la vida de las personas en nuestro grupo de aprendices, y cuánto mayor la exigencia de atender a su personalidad y a su historia en contextos reales (lengua, cultura, sociedad, competencias), que facilitan o dificultan distintos aprendizajes.

Cada sesión comienza por un sondeo de la situación del grupo. Las actividades no se imponen, sino que se adaptan al perfil de los alumnos, e incluso a circunstancias anómalas que no pueden programarse. Lo que sí podemos es preparar un abanico de actividades en cada una de las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la motivación hasta la síntesis. Además, muchas de ellas son útiles como procedimientos de refuerzo y ampliación. No obstante, al término de cada unidad didáctica se proponen algunas con esa función específica, que sirven para elaborar una nueva síntesis de los contenidos (refuerzo) o propiciar un desarrollo específico de algunos objetivos (ampliación).

La mayoría de las actividades, sucintamente descritas, se divide en distintos apartados, entre ellos los siguientes: lecturas, visionado/audición, reglas de juego o procedimiento, exposición, cuestionarios, búsquedas individuales o en el marco de una investigación cooperativa, puesta en común, presentación o actuación de los resultados. También se describe el procedimiento para formar grupos en las propuestas de trabajo cooperativo, así como sus fases de realización, a lo largo de varias sesiones. Es necesario ajustar el orden de cada sesión y las actividades a la realidad del alumnado y del momento, por el simple trámite de elegir unos u otros apartados y distribuirlos entre distintos grupos o alumnos (partes del trabajo cooperativo, actividades de refuerzo o de ampliación), en razón de la diversidad de perfiles realmente existente. Por supuesto, también es posible añadir o reducir lo que parezca oportuno.

Se observará, como antes dije, que la batería de actividades está basada en la estructura de las sesiones de las respectivas unidades, para facilitar que los alumnos y alumnas construyan por sí mismos su aprendizaje. Pero ambos planos del guión no son en absoluto idénticos, sino que uno es más amplio que el otro: hay muchas más actividades que tiempo y espacio real. La elección de una u otra acción en cada una de las sesiones efectivamente realizadas dependerá de la coyuntura del aula y el perfil concreto de los aprendices en el grupo.

Apertura y conclusión: inteligencia global de la unidad didáctica

Al inicio y en la conclusión de cada unidad didáctica, con independencia del orden de las sesiones y su estructura interna, se propone a los profesores un marco de tareas igualmente exhaustivas e ideales. Para que sea realizable, el centro necesitaría una plataforma educativa (Moodle o similar) en perfecto estado de funcionamiento, así como la oportunidad de conectar entre sí diversos recursos: blog, wikis, correo electrónico, lista de correos, etc., tal como nos enseña el ejemplo del I.E.S. Vela Zanetti, antes citado.

La más atractiva y detallada de esas propuestas consiste en una **sección dedicada al análisis de problemas** que los alumnos y alumnas deberían visitar antes del comienzo de cada unidad: el día anterior, durante el fin de semana o en los días sin clase. Podría titularse **"A mí ¿qué me importa?"**, con un matiz irónico y estimulante. Se trata de una actividad de inicio que sirve para captar las ideas previas de los alumnos y, sobre todo, para hacerles pensar. El análisis de problemas es previo a la primera sesión, desde la perspectiva de los aprendices; y, desde la perspectiva de los docentes, permite formular o reformular los objetivos didácticos de la unidad, en forma de tareas.

Además, otro antecedente al desempeño de la unidad didáctica consiste en preparar un *post*, dentro del *blog* de la materia, para presentar los temas específicos de los cuatro **proyectos** que abarcan la totalidad del curso, los cuales ayudan a que los jóvenes puedan construir por sí mismos un currículo integrado. Sobre todo, colaboran de modo fundamental a que el proceso educativo haga posible un desarrollo humano en nuestro grupo de aprendices, de acuerdo con los objetivos del curso: la integración cognitiva con otros seres y perspectivas, la creatividad, la inteligencia emotiva y la empatía, el uso maduro de los medios de comunicación e información, la solidaridad hacia los seres humanos más vulnerables, en razón del valor infinito de la persona en sí misma; la autonomía personal que se demuestra, dentro de la etapa que nos ocupa (final del Bachillerato), por la elaboración de un **primer proyecto de vida**.

Como antes expuse, los cuatro proyectos colaboran a integrar el conjunto del currículo con actividades que remiten al eje vertebrador en cada unidad didáctica: "Los otros que hay en ti y en mí: Aprendices de humanidad".

1) **"Una historia que compartir"** solicita a los jóvenes que elaboren un relato autobiográfico al ritmo que vamos aprendiendo nuevas formas y símbolos. Esta actividad obra en paralelo a la convocatoria de un certamen artístico y literario en el conjunto del centro con el mismo tema.
2) "**Co-emocionante**" se dedica a la inteligencia emotiva en las relaciones interpersonales, por medio de la experiencia literaria en todos los géneros, aunque de modo más esencial en la lírica.
3) El proyecto Andaluces Aprendices promueve la autoestima y la creatividad, con el logo "**Aprendi-luces**". Todas las propuestas que en él se inscriben, a lo largo del curso, pueden trasladarse a un **taller de escritura creativa** en horario extraescolar y con periodicidad variable, según la realidad del centro educativo, el cual estaría abierto a alumnos y alumnas del centro u otras personas interesadas.
4) Y el proyecto **"Vinculados"** fomenta el uso de los medios digitales, pero con criterios maduros y aplicados, sobre todo, a la investigación, la comunicación creativa y el debate reflexivo entre distintas opiniones o perspectivas.

La **conclusión**, al término de la unidad didáctica, consiste, sobre todo, en difundir los resultados del proceso a través de la plataforma educativa: un mapa conceptual, wikis o antologías de textos elaborados por el alumnado y, sobre todo, una selección de sus creaciones en los proyectos.

Las **respuestas** sugeridas al análisis de problemas, que aparecen en el apéndice de cada unidad, no sustituyen el trabajo de los alumnos y alumnas, sino que pueden presentarse al ritmo de las sesiones, cuando sea oportuno, para orientar su aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

a) Didáctica

Ausubel, D. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.

AA.VV. (2008): *Lenguaje y textos*, 28, nº monográfico sobre Literatura comparada y educación.

Cassany, Daniel (2006a): *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.

Cassany, Daniel (2006b): *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.

Coll, César (2007): "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

Delors, Jacques et al. (1996): *La educación encierra un tesoro*, UNESCO.

Fernández-Batanero, José María (2010): "La construcción del currículo en el marco de la diversidad", Universidad de Sevilla, Curso "Educación, diversidad e inclusión": http://personal.us.es/batanero/web%20curso%20ugt/index.html

Ferreiro Gravié, Ramón (2006): *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: Aprendizaje cooperativo*, México, Trillas.

Gardner, H. (1999): *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.

González Cueto, Tomás (2007): "El concepto de *profesión regulada* a que se refiere el documento *La organización de las enseñanzas universitarias en España*", Informe para el Ministerio de Educación y Ciencia, 11 de abril del 2007.

Gutiérrez Marín, Alfonso (2008): "La educación para los medios como alfabetización digital 2.0 en la sociedad red", *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51: http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2566009

Habermas, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, 2 ts., Madrid, Taurus.

Martínez Sánchez, Joaquín José (2010): "Aprender es una historia: El cambio de paradigma hacia una educación permanente e inclusiva a lo largo de la vida", *REID*, 5.

Mendoza Fillola, Antonio (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.

Parlamento Europeo y Consejo (2006): *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas.

Proyecto Atlántida (2007): Antonio Bolívar y José Moya, *Las competencias básicas: Cultura imprescindible de la ciudadanía*, Madrid, Proyecto Atlántida.

Proyecto DeSeCo (2005): OCDE, "Definition and Selection of Competencies. Executive Summary": http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

Steiner, George (1998): *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y de la traducción*, México, FCE.

Tomlinson, Sally (2005): *Education in a Post-Welfare Society: Introducing Social Policy*, Londres, McGraw-Hill.

Turner, M. y Gilles Fauconnier (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, Londres, Basic Books.

Vygotski, Lev S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

b) Biblioteca de aula

González Serna, José Mª (coord.) (2009): *Literatura universal*, Zaragoza, Edelvives.

Grimal, Pierre (2001): *Diccionario de mitología griega y romana*, Barcelona, Paidós.

Riquer, Martín de y José María Valverde (2007): *Historia de la literatura universal*, 2 vols, edición abreviada, Madrid, Gredos.

Sanmartín Bastida, Rebeca y Óscar Urra Ríos (2009): *Literatura universal*, Madrid, McGraw-Hill.

Torre Villalba, Antonio de la (coord.) (2009): *Literatura universal*, Sevilla, Algaida.

Ediciones de las siete obras seleccionadas por la PAU (cfr. supra, 7.5.A).

Traducciones de *Orlando* de Virginia Woolf; *Kafka en la orilla* de Harushi Murakami; *El alquimista* de Paulo Coelho, además de la obra en español de Luis Sepúlveda, *El viejo que leía novelas de amor*.

c) Biblioteca del departamento

Obras completas de Marcelino Menéndez Pelayo, disponibles en la red: http://www.larramendi.es/bvmpelayo/i18n/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1000&idUnidad=1000

Auerbach, Erich Mímesis (1942): *Mimesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*, México, FCE, 1950.

Aullón de Haro, Pedro (1992): *Teoría del ensayo*, Madrid, Verbum.

Bompiani, Valentino (ed.) (2006): *Diccionario literario de obras y personajes de todos los tiempos y países*, Barcelona, Hora.

Bompiani, Valentino (ed.) (1988): *Diccionario biográfico de autores de todos los tiempos y países*, Barcelona, Hora.

Curtius, Ernst Robert (1948): *Literatura europea y edad media latina*, 2 vols., Madrid, FCE, 2004.

Guillén, Claudio (2005): *Entre lo uno y lo diverso: Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*, Barcelona, Tusquets.

Jay, Martin (2005): *Songs of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme*, Berkeley, University of California Press.

Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010a): *Aprendices y lectores: El desarrollo humano a través de la literatura*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010b): *El canon de la vida: Poética del desarrollo humano*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010c): *El aprendizaje sagrado: Mitos, ritos y mística en la literatura occidental*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Pikaza, Xabier y Abdelmumim Aya (2009): *Diccionario de las tres religiones: judaísmo, cristianismo, Islam*, Estella, Verbo Divino.

Riquer, Martín de y José María Valverde, *Historia de la literatura universal*, 10 vols., edición original, Barcelona, Planeta, 1992.

c) Otros recursos didácticos (selección)

1) **Herramientas:**

Plataforma educativa Moodle

Blog del curso: Google, Blogger, Wordpress, Edublogs

Wikis del curso: http://www.wikispaces.com/site/for/teachers

Suite de oficina (en línea): Google, Zoho

Presentaciones: Impress (Open Office de Guadalinex), Power Point (Office), Prise (formato innovador y comprensivo)

Presentación de sumarios narrativos (realidad virtual): Google Earth

http://www.googlelittrips.org/

Mapa conceptual: Cmaptools, mindomo, mind42.com

Cuestionarios: Studiyo

Cuestionarios sobre videos: http://www.eslvideo.com/

Editor de imágenes: Photoshop, Piknic (en línea)

Editor de vídeos: Pinacle

Videoconferencia: Skype

Asesoría: http://www.eduteka.org/

2) **Textos originales:**

a) **Red de bibliotecas públicas (ej.: Andalucía)**

Catálogo para préstamo (inmediato o en el plazo de pocos días):

http://www.juntadeandalucia.es/cultura/absys/abnopac/

Catálogo virtual: Biblioteca virtual de Andalucía:

http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecavirtualandalucia/inicio/inicio.cmd

b) **Bibliotecas digitales**

b.1) Buscador

http://search.theeuropeanlibrary.org/portal/en/index.html

http://www.booksonlineworld.com/index.html

b.2) Directorio

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_digital_library_projects

b.3) Universales

Internet Archive, Google Books, Project Gutenberg

Biblioteca Digital Mundial: http://www.wdl.org/es/

b.4) Literatura en lenguas originales:

Española: http://www.cervantesvirtual.com/

Italiana: http://www.bibliotecaitaliana.it/

Francesa: http://gallica.bnf.fr/?&lang=FR

Alemana: http://gutenberg.spiegel.de/

Clásicas (griego, latín, árabe):

http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections

b.5) Traducciones:

Lenguas europeas: http://www.bibliele.com/cilht.htm

Varias: http://www.ciudadseva.com/bdcs/bdcs.htm

Chino: http://www.sisabianovenia.com/LoLeido/Letras%20Chinas/IndiceLetrasChinas.htm

b.6) Escrito por mujeres

http://digital.library.upenn.edu/women/wr-mine.html

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/memorias/escritoras_hispano01/index.htm

http://www.cervantesvirtual.com/FichaMateria.html?Ref=129701&idGrupo=estudiosCriticos&portal=177

b.8) Por géneros literarios

Poesía: http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/poetsHome.do

http://fernando-sabido-sanchez.blogspot.com/

Teatro: http://www.4-wall.com/homepage.htm

Ópera: http://www.orfeoed.com/opera/opera.asp

3) **Edición y crítica de textos**: sumarios, comentarios, análisis

a) **Ediciones de las obras seleccionadas para el curso**

1. Giovanni Bocaccio, *El Decamerón*, ed. de María Hernández Esteban, Madrid, Cátedra; ed. de Pilar Gómez-Bedate, Madrid, Siruela.

2. William Shakespeare, *Romeo y Julieta*, ed. de José María Valverde, Barcelona, Planeta; ed. bilingüe del Instituto Shakespeare, Madrid, Cátedra.

3. Goethe, *Werther*, ed. de Manuel José González, Madrid, Cátedra; ed. de José María Valverde, Barcelona, Planeta; ed. de Rafael Cansinos Assens, Madrid, Aguilar.

4. Honoré de Balzac, *Piel de zapa;* trad. de Violeta Pérez Gil, Madrid, Siruela; trad. de Rafael Cansinos Assens, Barcelona, Ediciones B.

5. Baudelaire, *Las flores del mal,* ed. bilingüe de Alain Verjat y Luis Martínez Merlo, Madrid, Cátedra; versión de Antonio Martínez Sarrión, Madrid, Alianza.

6. Franz Kafka, *La metamorfosis,* ed. de Eustaquio Barjau, Barcelona, Vicens Vives; ed. didáctica de Félix García Moriyón, Madrid, Siruela; ed. de Jordi Llovet y Jorge Luis Borges, Barcelona, Planeta (prólogo de Nabokov en Círculo de Lectores).

7. J. D. Salinger, *El guardián entre el centeno*, trad. de Carmen Criado, Madrid, Alianza.

b) Ediciones digitales: sumarios, comentarios

http://www.elblogdemara5.blogspot.com/

http://www.sparknotes.com/sparknotes

http://www.enotes.com/

http://www.bibliomania.com/0/0/22/49/frameset.html

http://www.gradesaver.com/

http://www.novelguide.com/

4) **Audiovisuales: vídeos, películas y canciones**

a) Videotecas (cfr. bibliotecas municipales, supra)

b) Videotecas digitales legales (web.2)

http://video.google.com

http://www.youtube.com

http://www.imdb.com

http://www.dailymotion.com

5) **Enciclopedias:**

a) Uso recomendado, aunque no siempre posible:

Enciclopedia Británica

b) Digitales:

Wikipedia

http://knol.google.com/

http://www.hiru.com/

6) **Diccionarios**

RAE: http://buscon.rae.es/draeI/

Directorio en español: http://jamillan.com/dicciona.htm

Diccionario multilingüe (inglés, español, francés, italiano, alemán, árabe, ruso, chino, turco, polaco, holandés): http://www.thefreedictionary.com/

7) **Recursos específicos** de la materia

a) Bibliografía (cfr. cada unidad didáctica, infra)

b) Recursos digitales: otras plataformas y blogs de Literatura Universal

Plataforma del IES Vela Zanetti (ingresar como invitado):

http://www.iesvelazanetti.es/moodle/course/view.php?id=10

Aula virtual del IES Miguel Fernández: http://literaturauniversaliesmfernandez.blogspot.com/

Aula de letras, de José Ma. González Serna: http://www.auladeletras.net/index.html

Blog de Literatura Universal. IES La Ería: http://aulastic.net/eria/blog/lituni/

Lengua y Literatura de Bachillerato: http://dueloliterae.blogspot.com/

Blogfesores (educablogs sobre literatura): http://www.blogfesor.org/directorio/index.php?c=6

8) **Recursos temáticos (cfr. cada unidad didáctica)**

Literatura Comparada: http://www.cervantesvirtual.com/FichaMateria.html?Ref=110411

Teoría literaria: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Comentario de textos: http://www.comentariodetexto.com/

Culturas en el mundo: http://www.youtube.com/user/unescoSpanish

Mundo clásico: http://clasicas.usal.es/portal_recursos/

Renacimiento:

http://www.historyteacher.net/APEuroCourse/WebLinks/WebLinks-Renaissance.html

Barroco: http://www.baroquelife.org/

Romanticismo: http://museoromanticismo.mcu.es/

Vanguardias estéticas y literarias: http://www.ubu.com/

Cine: http://www.filmsite.org/

9) **Mujeres escritoras y lectoras**

a) Mujeres en la literatura

http://www.ciudaddemujeres.com/Enlazadas/index.php?c=8

http://www.escritoras.com/escritoras/

http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?rubrique29

b) Mujeres en la historia:

http://www.faculty.de.gcsu.edu/~dvess/ids/women/renwom.html

http://womenshistory.about.com/

10) **Culturas locales (p.ej. andaluzas)**

Documentales:

http://www.cedecom.es/default.asp?s=doc

Redes sociales solidarias:

http://www.andalucia.cc/viva/disoci.html

http://www.redasociativa.org/portal/index.php

Autores y autoras andaluces:

http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Escritores_de_Andaluc%C3%ADa

11) **Noticias**

http://www.rtve.es

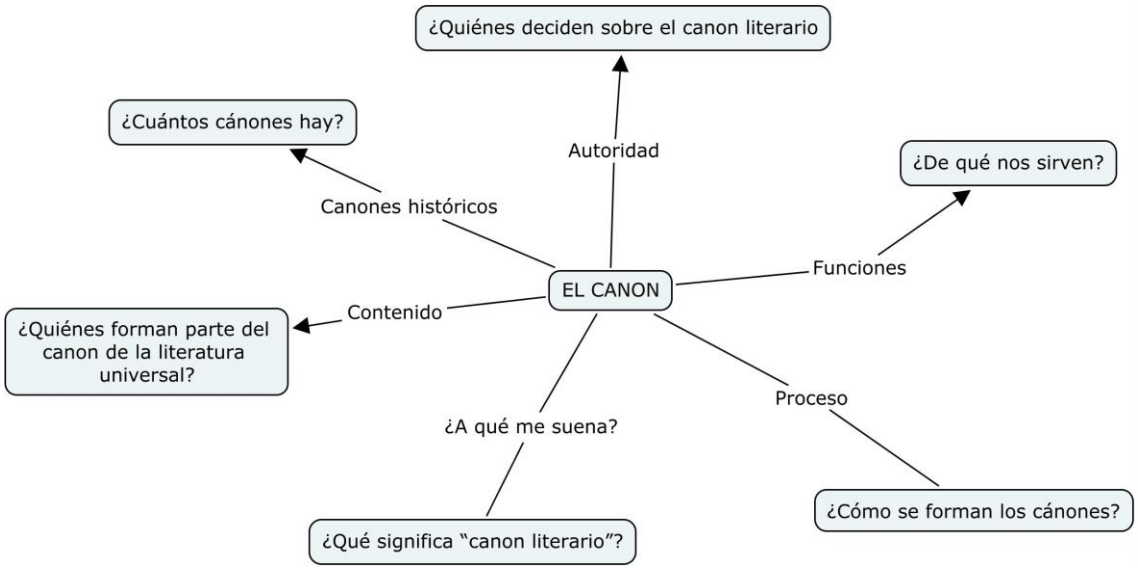
http://news.bbc.co.uk

UNIDAD 1. El canon humano: ¿Cuáles son tus clásicos?

Introducción

La mejor manera de basar en terreno sólido cualquier aprendizaje comienza por sacar a la luz los tópicos, válidos o inválidos, en que se funda el conocimiento intuitivo de los alumnos/as, de modo que puedan reflexionar abierta y razonadamente sobre ellos.
Además, en esta primera unidad se describe el modo en que los seres humanos construyen sus prototipos con valor social, incluido el canon literario. No podemos prescindir de esas categorías para conocer la realidad. Lo que se nos puede pedir desde el principio es que las formas de conocer estén libres de prejuicios y sean falsables.
Así pues, esta unidad se dedica por entero a actividades de introducción, motivación e inicio, que luego se describirán, a la vez que realizamos una evaluación inicial exigida en cualquier materia.

I. Análisis de problemas



II. Actividades

Preparación

1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros
b) una exposición de los contenidos ausentes en el libro de texto, organizada en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse a los alumnos acerca de esta unidad didáctica
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase
2. Colgar en el blog de la asignatura dos posts para presentar el proyecto "Aprendi-luces", que los alumnos van a iniciar en esta unidad: uno para solicitar traducciones adaptadas y otro para la creación de textos.

Sesión 1: Presentación. Origen de la cultura global

1. **Presentación en grupo**: Motivos para estudiar literatura universal

Nos sirven de ejemplo obras literarias excepcionales, que describen un itinerario de iniciación o una investigación acerca de la Literatura Universal:
1) *Orlando* de Virginia Woolf
2) *Todos los hombres son mortales*, de Simone de Beauvoir
3) *Doktor Faustus*, de Thomas Mann
4) *Kafka en la orilla* de Haruki Murakami
5) *El alquimista* de Paulo Coelho
6) *Un viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda

2. **Lluvia de ideas**: **¿Qué significa globalización?**

3. **Explicación dialogada**

a) Audio en el aula (3 ms.):
- Sherezade y las *Mil y una noches*
"La moneda de oro va por los aires
Cuando llega hasta el suelo
Que empiece el baile
La gitana se mueve sobre una losa
Y en el viento conmigo
Parece una rosa

De lo alto del trono vuela un pañuelo
Y es que el príncipe llora
Que no es soltero
Más de mil y una noche
Lleva bailando
La gitana del cuento
Y el rey llorando"
Juan Peña el Lebrijano y la Orquesta Andalusí de Tánger, *Encuentros*

b) ¿Cuáles son los orígenes de la cultura global?
1) Ejemplos de contacto entre culturas: vecindad, viajes y migraciones

2) Causas más comunes de la mezcla entre tradiciones y símbolos:
2.1) Exogamia (en algunas culturas), mestizaje
2.2) Los mismos símbolos y la misma fe en distintas lenguas. Formas de difusión de las grandes religiones: hinduismo, taoísmo, budismo, cultos orientales en Roma, judaísmo, cristianismo, Islam, bahaíes.
2.3) Convivencia y diálogo: Al-Andalus (en sus mejores momentos)
2.4) Causas traumáticas: guerras, esclavitud, imperios (Al-Andalus en sus peores momentos)
c) Conceptos clave:
1) multiculturalidad, diglosia cultural, aculturación
2) globalización económica conquista y ocupación militar
3) colonización y opresión cultural (imperialismo)
4) relación intercultural

4. **Tarea para casa**
a) Glosario de los conceptos tratados en clase, junto con los siguientes
b) Definición de "filología románica" y "literatura hispanoárabe"
c) Buscar los datos biográficos de varios investigadores españoles en literatura comparada, desde el s. XIX:
Marcelino Menéndez Pelayo, *Orígenes de la novela*
Américo Castro, *España en su historia: Cristianos, moros y judíos*
Emilio García Gómez
Claudio Guillén
Pedro Aullón de Haro
Xabier Pikaza
c) ¿Con qué otras culturas han comparado la literatura española? [árabe, judía, Extremo Oriente, literatura anglosajona]

Sesión 2: Antología sobre el amor

Aula TIC

1. **Comentario**: **Tratados medievales sobre el amor**

Otra de las señales del amor es que el amante dé con liberalidad... Por el amor los tacaños se hacen desprendidos; los huraños desfruncen el ceño; los cobardes se envalentonan; los ásperos se vuelven sensibles; los ignorantes se pulen; los desaliñados se atildan, los sucios se limpian; los viejos se las dan de jóvenes.
Ibn Hazm de Córdoba, *El collar de la paloma*, versión de Emilio García Gómez, Madrid, Alianza, 1971, 110

El amor faz sotil al ome que es rudo
fázele fabrar fermoso al que antes es mudo,
al ome que es cobarde fázelo muy atrevudo,
al perezoso faze ser presto e agudo,
al mançebo mantiene mucho en mançebez
al viejo faz perder muy mucho la vejez.
Arcipreste de Hita, *Libro del Buen Amor*, estrofas 156-157)

Effectus autem amoris hic est, quia verus amator nulla posset avaritia offuscari; amor horridum et incultum omni facit formositate pollere, infimos natu etiam morum novit nobilitate ditare, superbos quoque solet humilitate beare
"Este es el efecto del amor, ya que el verdadero amante no puede ser ofuscado por la avaricia; el amor hace que el rudo e inculto brille con toda hermosura, sabe también enriquecer a los de ínfimo nacimiento con nobles costumbres, y también suele proporcionar humildad a los soberbios".
Andreas Capellanus (Andrés el Capellán), *De amore* (Tratado sobre el amor), ed. bilingüe de Inés Creixell Vidal-Quadras, Barcelona, 1990, 64.

Enquer sai eu mais de ben en amor
quel vil fai car el neci ben parlan,
e l'escars larc, e leial lo truan,
el fol savi, el pec conoissedor,
e l'orgoilhos domesj'e umilia
Aimeric de Peguilhan, *Cel que s 'irais ni guerrej'ab amor*, estrofa 4

Buscar en *wikipedia* los datos principales de los autores y las obras citadas, para contestar a las siguientes preguntas:
- Motivo y tema literario: ¿Qué tienen en común los tres textos?
- ¿Cuál es el más antiguo? ¿De qué modo pudieron influir unos en los otros?
- Marco cultural, tipo y estructura del texto: ¿En qué se diferencian?

2. **Visionado y audición** de la *cansó* citada de Aimeric de Peguilhan (1170-1230), uno de los últimos trovadores occitanos:
http://www.youtube.com/watch?v=YYhv2xIGsuk (Subtitulado en castellano)

Cel que s'irais ni guerreja amb amor,
Ges que savis non fai al mieu semblant,

Car de guèrra vei tard pro a tòst dam,
E guèrra fai mal tornar en pejor.

En guèrra tròp, per qu'ieu non la volria,
Viutat de mal a de ben carestia,

Mas fina Amors, si tot mi fai languir,
A tant de jòi que'm pòt lèu esjausir.

3. Comenzar la elaboración de una **antología** con fragmentos de distintas épocas y culturas sobre un mismo tema, en formato bilingüe: el amor.
- Utilizar antologías previas, disponibles en la red.
- Seleccionar diez textos durante las siguientes dos semanas. La entrega se realizará la última sesión.

4. **Tarea para casa:** Continuación de la antología

Sesión 3: Prototipos y estereotipos

1. **Explicación** dialogada: **Categorías cognitivas. Semántica de los nombres comunes** (perro, montaña, huevo, etc.)
a) ¿Existe la palabra "montaña"?
Explicación antigua de las categorías: clases cerradas y metafísicas
b) ¿Qué imagen nos evocan las palabras "perro" o "montaña"?
Organización de las clases por medio de prototipos: conjuntos abiertos, límites difusos, diferencias graduales.

2. **Lluvia de ideas**: **¿Cuál es el prototipo de novela española?**

3. **Discusión** en tres grupos y puesta en común:
¿Qué obras sirven de prototipo a los principales géneros en la literatura universal?

4. **Cuestionario**: **Los estereotipos de género en el canon**
a) ¿Cómo distingues a un hombre de una mujer?
b) ¿Están igualmente capacitados los hombres y las mujeres para la creación literaria?
c) ¿Por qué ha habido más escritores que escritoras en siglos pasados? ¿Sigue siendo así en el siglo XXI?

5. **Debate guiado**: **Autoexamen de los prejuicios de género** (clase, etnia, etc.)

6. **Tarea para casa**:
Investigación sobre los premios Nóbel de Literatura durante los últimos veinte años.
a) Señalar la proporción entre
- mujeres y hombres
- europeos y de otros pueblos
- en lengua inglesa y en otras lenguas
b) Hipótesis sobre las causas de esas diferencias: ¿Hay un sesgo en las decisiones de quienes conceden los premios?

Sesión 4: Función social de los cánones

1. **Puesta en común y corrección** de la tarea en casa durante los días anteriores. Reforzar los conceptos:
- Evolución de la Literatura comparada: desde la indagación histórica sobre los motivos a la comparación de los textos y sus funciones
- Psicología cognitiva: prototipos
- Psicología social: estereotipos, actitudes y prejuicios

2. **Lluvia de ideas**: **¿Para qué sirve el canon literario, si tiene alguna utilidad?**

3. **Explicación** dialogada: **Las funciones pragmáticas del canon**
a) Mensaje: Nadie puede conocerlo todo, ni leer todas las obras literarias
b) **Herramientas disponibles**: antologías, bibliotecas, listas escolares
c) **Símbolos comunes** en una cultura: iconografía, mitología, memoria cultural, diccionario, enciclopedia

4. **Tarea para casa**. **¿Tiene el canon una "función natural"?**
a) Glosario de los conceptos tratados en clase
b) Cuestionario:
1) ¿Hay una jerarquía natural entre las obras con independencia de las personas o de la sociedad?
2) ¿Es necesario "seleccionar la mejor obra" y eliminar las demás para que la cultura progrese, como en la evolución natural?
3) ¿Quién decide cuáles son eliminadas y cuáles son superiores?

Sesión 5: El canon exclusivo

1. **Puesta en común**: **Las locuras del dogmatismo y del darwinismo social**

2. **Visionado y comentario**:
Presentación de la película *Ágora* (2009) de Alejandro Amenábar en *Días de cine* (RTVE) (8 ms.). Entrevista al director y comentario de las escenas
http://www.rtve.es/mediateca/videos/20091013/dias-cine-agora-alejandro-amenabar/603731.shtml

a) ¿Qué culturas se confrontan en la historia y la película sobre la vida de Hipatia?
b) ¿Era imposible evitar que una cultura y su canon excluyera al otro?
c) ¿Qué culturas se confrontan en el Próximo Oriente de hoy?
d) ¿Cuál es el "canon" cinematográfico que Amenábar describe en el reportaje? ¿A qué género se refiere? (cine histórico y, concretamente, sobre la historia antigua)

3. **Conclusión dialogada**: "Dime cuál es tu medida y te diré cuál es tu canon"

4. **Tarea para casa**: Investigación sobre **Hipatia de Alejandría**
a) ¿Cuál es el significado actual de la figura y la obra de Hipatia? (el diálogo entre culturas)
b) Investiga acerca de quiénes fueron sus discípulos en la escuela de Alejandría (Sinesio de Cirene, Hesiquio de Alejandría, Orestes), de dónde provenían y cuáles eran sus creencias.
c) Compara las biografías de Hipatia, Sócrates, Gandhi y Jesús de Nazaret. ¿Tienen algo en común?

Sesión 6: El canon del público

1. **Lluvia de ideas**: **¿Quiénes deciden sobre el canon literario**? (el público, los poderosos, la crítica, los profesores)

2. **Explicación** audiovisual: **Formación de los cánones tradicionales o populares**
Intercalar vídeos
a) Troveros de Medellín (Colombia) (2 ms.)
Agustín Zapata (El Gato) y Fabio A. Echeverry (Carriel), Rey y Virrey de la Trova
http://www.youtube.com/watch?v=mDkeNBqsE9E
b) Desafío entre un trovero tradicional y un joven rapero (grupo Kabras) en Lorca (Murcia) (4 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=1Sf2Z_3yFKo
c) Lírica del amor "a lo divino":
Trailer de *Teresa, el Cuerpo de Cristo* (2007) de Ray Loriga (2 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=RcGlAp4pU1g
d) El público y el teatro:
Escenas de *Cyrano de Bergerac* (1990), de Jean-Paul Rappeneau; y *Shakespeare in Love* (1998), de John Madden (4 ms.)
e) La autonomía del arte frente a lo convencional, aunque (o porque) sea una obra realista:
Escena final de *La Colmena*, de Camilo José Cela (1951), novela adaptada por Mario Camus (1982) (1:30 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=n2qxxel9OKE

1) Tipos de canon según su estructura:
- memoria oral: agentes transmisores, tipos de discurso y recursos estéticos
- instituciones asociadas a la escritura: estado, academia, universidad
2) Tipos de canon según el sujeto que lo establece:
- canon de la muchedumbre
- canon del poder: aristocracia, imperio, teocracia, universidades
- canon de los artistas: desde el romanticismo

3. **Tarea para casa**: **Preparar una entrevista** a Xabier Pikaza, experto en Biblia y literatura mística, sobre la formación del canon bíblico
a) ¿Quiénes participaron en la gestación de los textos?
b) ¿Cómo intervino la gente para seleccionar los textos canónicos? ¿Tuvo algún papel la asamblea?
c) ¿Cuándo y por qué se cerró el canon con un valor jurídico?
Fuente: Martínez Sánchez (2010), cap. II.5: "El canon de las Escrituras: pluralidad y ósmosis"

Sesión 7: La formación del canon

Aula TIC

1. **Entrega de las antologías** sobre el amor en la literatura universal, en formato digital
a) El profesor publica la selección en la plataforma Moodle
b) Los alumnos tienen que razonar acerca de cuál es la *medida de su canon*: los criterios del valor estético, que serán debatidos en las próximas unidades
2. **Presentación del proyecto "Andaluces aprendices"**, con un guión que se irá ampliando en las próximas unidades
- Teoría y práctica de la traducción a la lengua cotidiana, con sus valores específicos. Se pide al alumnado que traduzca los textos seleccionados en la antología con un vocabulario y con expresiones propias y actuales, a la vez que inteligibles por una comunidad lo más amplia posible.
- Crear otro texto, en el formato que cada uno prefiera, sobre el tema: ¿es el amor una mera invención o una emoción profunda e instintiva?
3. **Entrevista por videoconferencia** (Skype o Windows Live) con un experto en literatura comparada: Xabier Pikaza (30 ms.)

Actividades de refuerzo y ampliación

1. Refuerzo: Mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase (p.ej. *cmaptools*)
2. Ampliación: Resumen de la entrevista con X. Pikaza
3. Común: Glosario. Enviar por correo electrónico a la dirección del profesor

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir sus textos del proyecto "Aprendi-luces" en forma de comentarios a los posts del profesor, uno con un ensayo de traducción adaptada, y otro con un texto de amor o sobre el amor. Las mejores obras, a juicio del profesor, tendrán un espacio propio.
2. A cargo del profesor:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad en la plataforma Moodle, a partir de los construidos por los alumnos.
- Elaborar una wiki con los glosarios enviados por los alumnos. Insertar el enlace en la plataforma Moodle

Bibliografía

Adam, Jean-Michel (1992): *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

Beauvoir, Simone de (1949): *El segundo sexo*, Madrid, Cátedra, 1998

Bem, Sandra Lipsitz (1993): *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*, New Haven, Yale U. P.

Bloom, Harold (1995): *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*, Barcelona, Anagrama.

Galmés de Fuentes, Álvaro, "*El amor hace sutil al hombre*. Ibn Hazm de Córdoba y la tradición románica", *Anaquel de estudios árabes*, 3 (1992), 52-60.

Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010): *El canon de la vida: Poética del desarrollo humano*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35179

Guillory, John (1993): *Cultural capital: The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago, Univ. of Chicago.

Habermas, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus.

Horkheimer, Max y Samuel H. Flowerman (eds.), *Studies in Prejudice*, una serie de estudios promovidos por el American Jewish Commitee desde 1950, en los que participaron Theodor W. Adorno, Bruno Bettelheim y Leo Lowenthal, entre otros.

Husserl, Edmund (1991): *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*, Barcelona, Crítica.

Pfeiffer, Rudolf (1976): *Historia de la filología clásica* (History of classical scholarship from 1300 to 1850), 2 ts., Madrid, Gredos.

Reynold, L. D. y Nigel Wilson (1995): *Copistas y filólogos: Las vías de transmisión de las literaturas griega y latina*, Madrid, Gredos.

Rodríguez Adrados, Francisco (1979): "El modelo clásico como constante histórica", *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, II, 48-57, disponible en http://www.cervantesvirtual.com

Schüssler-Fiorenza, Elisabeth (2004): *Los caminos de la sabiduría: Una introducción a la interpretación feminista de la Biblia*, Santander, Sal Terrae

Sullà, Enric (ed.) (2003): *El canon literario*, Madrid, Arco.

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados

¿A qué me suena? ¿Qué significa "canon literario"?

El canon se relaciona en distintos ámbitos de nuestra sociedad con tasas (el "canon digital"), medidas y listas, lo cual no le proporciona valores positivos, sino casi exclusivamente restrictivos.
Etimológicamente procede del griego y significa "vara de medir", es decir, medida. Con ese sentido fue usado por los primeros cristianos para denominar los acuerdos de sus asambleas acerca de sus normas comunes. También fue utilizado por los músicos para referirse a una composición musical polifónica en la que una voz es imitada por otras que la siguen. Los expertos en literatura, desde hace un milenio, han identificado el canon con una lista de obras que era necesario conocer e imitar. Pero antes de que se usara tal término, ya existía la práctica cultural de seleccionar un grupo de obras como clásicos relevantes por parte de sus herederos en el horizonte de la misma lengua, pueblo o cultura.
Lo más interesante de la investigación sobre los cánones consiste en reconocer que el aprendizaje humano se funda sobre esquemas previos, que marcan la medida de una práctica social determinada. Los psicólogos del desarrollo describen "formatos canónicos" que facilitan la adquisición del lenguaje verbal y gestual por los niños. La psicología cognitiva ha elaborado una o varias teorías para estudiar el funcionamiento de los prototipos en nuestra manera de concebir la realidad, a través del lenguaje. La "semántica de prototipos" comprende que nuestros conceptos sobre la realidad no son metafísicos ni objetivos, sino que crean imágenes estilizadas en virtud de modelos establecidos socialmente como "normales": el perro más común, la montaña picuda.
Cuando hablamos de seres humanos, esa tendencia puede ser (y de hecho, suele ser) excluyente e ideológica contra quienes no se ajustan al prototipo. Las mujeres frente a los varones, como si estos fueran más típicamente humanos y ellas formaran "otra especie" (¿). Los homosexuales frente a los heterosexuales, las "personas de color" frente a los blancos (siendo así que son una minoría), etc. Los niños y las niñas, desde muy temprano, son sometidos a claras separaciones que no se justifican sólo por la diversidad biológica, sino que atañen a su identidad cultural de género. Dicho de otra manera, tienen que aprender estereotipos para identificarse en una sociedad como mujeres u hombres con roles ya establecidos, como si los hombres no pudieran cuidar de otros niños o colaborar en tareas domésticas, ni las mujeres tener gusto por actividades enérgicas y deportivas. Los psicólogos sociales explican el modo en que esos mecanismos perceptivos se generan por medio de la educación, el modelado o la sanción.
Parece que los humanos no podemos evitar construir esquemas previos antes de conocer lo desconocido y, concretamente, a personas nuevas. Solemos prevenir tales situaciones con ayuda de los estereotipos que hemos recibido de otros. En tales casos no se puede siquiera justificar que los tipos sean una síntesis de la experiencia más común, porque no tenemos experiencia ninguna. También suele ocurrir que una experiencia insuficiente o un aspecto de lo vivido sea convertido en concepto proyectable contra una persona o un grupo social en su conjunto: los negros o los gitanos son perezosos, las mujeres no saben conducir... ¿los blancos son asesinos y genocidas?
Así pues, hay que andarse con mucho cuidado al usar los cánones. Tenemos que empezar por reconstruir su historia, conocer su origen y sus causas, así como su evolución, para saber, en conclusión, si nos sirven de algo hoy o si antes sirvieron para fines hoy periclitados o, por último, si deben ser transformados.

¿Cómo se forman los cánones?

La memoria cultural, establece los cánones para orientarse en el amplísimo caudal de la tradición. En un sentido amplio, las primeras formas canónicas son los géneros que surgen en el proceso de la memoria oral, los cuales se refieren a contextos diferenciados socialmente, sobre los que trataremos en las siguientes unidades: el género del canto solitario, el canto coral, el relato alrededor del fuego, la pantomima y la burla, los enmascarados para representar un papel, etc. Posteriormente, o de manera simultánea, los cánones seleccionan aquellas obras de la memoria cultural que deben ser

conservadas y transmitidas, a diferencia de otras que acaban olvidándose. Así pues, el efecto de un canon demasiado exigente puede ser aniquilador.
Los cánones establecen los grados de relevancia en el conjunto de la tradición oral y, posteriormente, en la tradición escrita. Pero el paso de la oralidad a la escritura supuso un cambio radical sobre el proceso que decidía acerca de los cánones. Durante dos milenios, el ejemplo más influyente sobre la formación del canon ha sido la Biblia. Tanto la Biblia hebrea como la cristiana proceden de tradiciones orales que constituían la memoria colectiva, aunque los hechos a que se refieren, en un caso, ocurrieran muchos siglos atrás (el origen del ser humano, el éxodo) y otros, a unas decenas de años o un siglo. Sin embargo, ambas religiones se preocuparon de convertir la memoria oral en textos escritos; y, después de hacerlo, al cabo de un periodo en que convivía la oralidad con la escritura, un grupo de letrados terminó por controlar su uso y sus funciones. Algo similar podríamos decir de las grandes obras literarias: los clásicos. La poesía de Homero se recitaba en cualquier familia griega. El teatro reunía a la generalidad de los varones libres (y es probable que a las mujeres). Sin embargo, durante la edad media, de largos siglos, el teatro estuvo prácticamente prohibido. Tuvo que nacer otra poesía, épica y lírica, a partir de nuevas memorias colectivas.
No es casual que la cultura oral siga dependiendo de la totalidad de un pueblo para producirse y reproducirse, mientras que los textos escritos sean celosamente guardados por unos agentes separados de la comunidad. Los romances, primero, y el teatro barroco, después, fueron los géneros más populares, hasta la llegada de la novela y su auge en el s. XIX, a su vez desplazada, en parte, por el cine. La alfabetización de la muchedumbre y la democratización de la cultura han provocado, obviamente, que la formación de los cánones sea menos elitista.
Lo que se plantea en esta época no es, simplemente, que eliminemos los cánones, cosa imposible, además, por motivos psicológicos y sociales; sino que abramos un espacio abierto y un debate razonable acerca de cuáles son las obras que preferimos, es decir, cuál es el canon de cada persona y cuál podría ser el que todos o la mayoría compartamos.

¿Cuál es su función, si es que sirven de algo?

En su sentido más amplio, los cánones tienen una función interpersonal. Configuran la memoria cultural y los símbolos que nos permiten entendernos, de similar modo que la lengua común. En nuestra época, el espacio de la memoria se ha ampliado enormemente, hasta abarcar todo el planeta. Pero eso no quiere decir que no necesitemos una memoria común, con el aporte de otros pueblos y culturas, como también aprender otras lenguas.
La función social del canon se realiza por medio de instrumentos útiles, tales como las antologías que reúnen los fragmentos supuestamente mejores o más representativos, con el riesgo de perdernos el valor y el sentido del conjunto: el texto de donde proceden dichos fragmentos. Por su parte, las bibliotecas no son meros almacenes de libros, sino que responden a decisiones de personas que construyen un canon, cada vez más por solicitudes de sus usuarios. En las escuelas comenzamos por leer ciertos libros que se consideran más valiosos. Pero habría que saber, al menos, quién es el "se".
Hay quienes consideran que la selección de las obras y los valores de que dependen no son resultado de su función social ni su interés humano, sino una función natural o suprahumana. Hay ideologías que legitiman la exclusión y la aniquilación de los otros (no de sí mismo, por lo general) en nombre del dogmatismo, la pureza, o una especie de darwinismo social. No es casualidad que empezásemos hablando del "canon humano" para despejar dudas a este respecto. Pero si alguien tiene argumentos que aportar en tal sentido, será escuchado. Al menos, mientras no haga uso de la violencia para demostrar sus asertos.

¿Quiénes deciden sobre el canon?

Hemos dejado esta pregunta pendiente: ¿Quién es el "se" que decide acerca de los cánones? El hecho mismo de que nos lo planteemos es un signo de lo que llamamos la modernidad, a diferencia de una minoría de edad o una ignorancia resignada a aceptar lo que nos echen.
El canon popular, en el origen de los géneros y de la memoria cultural, era establecido, a grandes

rasgos, por las preferencias de la comunidad, en razón de su relevancia para la vida. Los cánones institucionales comienzan por salvaguardar esa función, pero se convierten en instrumentos al servicio de los privilegiados: la palabra clásico procede del latín *classis* "clase superior". Durante varios milenios, quienes han decidido lo que era valioso y debía conservarse eran el poder imperial, el estamento clerical (no sólo en occidente, también en oriente), las universidades medievales, la burguesía que ganó la partida a la aristocracia.

Sin embargo, buena parte de las mejores obras del canon de la Literatura Universal son fruto de actividades dirigidas hacia una muchedumbre, más o menos plural: el teatro clásico de Atenas (a pesar de su nombre), la lírica medieval, el teatro barroco (Siglos de Oro, teatro isabelino inglés), la novela moderna, la poesía posterior a las vanguardias, cuando la lírica volvió a atender al gusto popular: Lorca, Miguel Hernández. Así pues, el canon de la muchedumbre, además de producir las modas, lo que sólo parece relevante por un día o dos, también ha dado lugar a los "clásicos populares".

Desde el Renacimiento y, todavía más, desde el romanticismo, también hay que hacer caso a las obras que han surgido como resultado de la "autonomía del arte", respecto del dominio de una aristocracia o una tiranía de las masas. Como veremos, el canon de los artistas ha contribuido a trascender las limitaciones que ponemos a la creatividad, a la reflexión sobre el Misterio y a la libertad de expresión. No es solamente un mito, sino que puede comprobarse que muchos artistas sólo fueron conocidos y leídos al final de su vida o cuando ya no podían celebrarlo. Probablemente, para ellos, la obra tenía más valor en sí misma.

¿Cuántos cánones hay?

Ya hemos visto que hay tantos cánones como personas. Lo comprobamos al poner en común la selección de cada cual.

Pero en un sentido social y cultural, los cánones que tuvieron mayor influjo en la cultura occidental fueron los clásicos greco-latinos, sobre todo a partir del Renacimiento; y el canon bíblico, es decir, la memoria de Israel, junto con los evangelios. A partir de la edad media, comienzan a formarse los cánones nacionales, aunque el clasicismo los mantuvo a raya hasta el romanticismo, cuando se convirtieron en emblema de la burguesía y de los nacionalismos. También de esa época procede lo que llamamos "Literatura universal" (*Weltliteratur*, en palabra de Goethe), para referirnos a todas las literaturas que existían, de hecho, en el planeta y que hemos ido conociendo por cuentagotas, hasta tiempos recientes. Tanto es así, que el debate sobre cuál sea el canon de la literatura mundial se ha planteado en las últimas décadas. Hasta entonces, e incluso ahora, hay teóricos que defienden sin avergonzarse que la más mundial de las literaturas es la suya.

¿Quiénes forman parte del canon de la literatura universal?

Esa pregunta puede responderse con un estereotipo o con un prejuicio, pero vamos a evitarlo en lo posible. Digamos que el canon del grupo de alumnos que estudia Literatura Universal no empieza de cero, sino por siete obras que vamos a comentar de modo más profundo.

Pero el canon sigue abierto y sólo puede ir perfilándose a medida que vayamos revisando las etapas de formación de las literaturas occidentales, desde su origen en el Oriente Próximo y en Grecia, hasta alcanzar a otros pueblos y culturas.

Nos sirven de orientación algunos referentes: premios internacionales como los Nóbel, las "listas" que proponen los medios de comunicación e Internet ("cien, cincuenta, veinte mejores") o las bibliotecas de papel y digitales. Pero no son autoridades incuestionables, a diferencia de otros tiempos.

También nos encontramos referentes equívocos o poco fiables: p.ej. los best-sellers. Otros son personas de gran prestigio académico, que tienen asegurado un reconocimiento por los medios, p.ej. Harold Bloom. Es probable que tengan parte de razón y también que se equivoquen gravemente, sobre todo cuando presumen de "poseer el canon".

En el ámbito de la cultura global y de la humanidad que comparte símbolos, gustos, preocupaciones, pasa lo mismo que en un pequeño pueblo o aldea. La memoria configura el canon y

ambos, memoria y prototipos, son manifestaciones del servicio común a la vida.

UNIDAD 2. Heroínas y aprendices

Introducción

Todas las obras literarias, unas más que otras, crean su propio aprendiz. Cuando actuamos en calidad de público, durante unas horas, durante unos días, nos transformamos en un ser mixto con el otro ser que puede captar el sentido de su vida. La iniciación en mundos nuevos, desde la primera infancia, se realiza por esos medios.
Las formas en que nos identificamos con los personajes varían de una época a otra, a la vez que los géneros literarios y artísticos: la épica, la novela, el cine, el testimonio, el blog. Pero en esas variaciones hay una lógica profunda, que manifiesta un aprendizaje posible en cualquier cultura. En nuestra época, la relevancia de las mujeres heroínas y escritoras también hace posible unos aprendices nuevos.

I. Análisis de problemas

HÉROES Y HEROÍNAS APRENDICES

¿Qué héroes y heroínas aprendices son influyentes en nuestra cultura (literatura, cine, multimedia)?

¿Cómo se transmiten los valores (actitudes, normas) y la memoria cultural?

¿En qué se diferencia el aprendizaje y la sabiduría a que da lugar, respecto del adiestramiento o el adoctrinamiento?

¿Qué influye para que se produzca un cambio de los valores y, en especial, de los valores estéticos, de tal forma que sirva para aprender?

¿Son más "primitivas" las culturas más sencillas o "prehistóricas" que las sociedades complejas y modernas (los imperios, los sistemas)? ¿Es que no aprenden las culturas aldeanas, campesinas?

¿Cómo aprenden los seres humanos y cómo ocurre el aprendizaje por medio del arte y la literatura?

¿Es el aprendizaje una línea del pasado al futuro, un proceso acumulativo, o una profundización acerca de la experiencia: la memoria común?

¿Qué "módulo" o facultad humana es más importante para aprender: la memoria, la imitación, la experiencia o la inventiva?

¿Cómo aprenden los personajes?

¿Cómo nos relacionamos con los personajes? ¿Cómo es configurado el "lector implícito" o el narratario del texto por una cultura y un autor concretos?

¿Cómo aprendemos de/con los personajes?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros
b) una exposición de los contenidos en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse a los alumnos acerca de esta unidad didáctica
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase
2. Colgar en el blog de la asignatura un post para presentar el proyecto "Aprendi-luces" de esta unidad, sobre el tema "Otro mundo posible".
3. Colgar otro post para presentar el proyecto "Co-emocionante", que los alumnos van a iniciar en esta unidad. El tema que corresponde es: "Mujeres escritoras".

Sesión 1: Aprender por medio de la literatura

1. **Revisión dialogada** del tema anterior
a) En la literatura no existen los motivos aislados, sino un conjunto amplio de temas que podemos comprobar presentes en todas las culturas: el amor y la amistad, la rivalidad y el conflicto, la solidaridad o la indiferencia, la libertad y la responsabilidad sobre los actos (el heroísmo), la aceptación o la exclusión del otro ser, el perdón o la venganza.
b) Hay que investigar las semejanzas y las diferencias en el modo de tratar los temas por textos concretos y en el marco de diversos tipos o géneros del discurso.
Ej. el tema del amor. ¿Qué diferencias percibes, a grosso modo, en cómo lo tratan la lírica, el drama, la narración y el ensayo?

2. **Debate**: **Aprender a amar**
a) ¿Hay un aprendizaje acerca del amor en diversas culturas?
P.ej. el "amor fatal" y la violencia patriarcal (mito de Eros y Psique según Carol Gilligan) puede convertirse en un amor liberado de la violencia
b) ¿Puede cada persona "aprender a amar"? Con independencia de los "manuales de amor" (Ovidio, Kamasutra), ¿cómo aprendemos con la literatura?

3. **Explicación dialogada**: **De la instrucción al aprendizaje por medio de la literatura**
Ver apéndice 1.

1) Cambio de la antigüedad a la modernidad sobre los fines de la literatura
2) Valor central de la experiencia: objetiva, subjetiva, social
3) Surgen nuevas fuentes de conocimiento: filosofía, literatura, arte, ciencia, mass-media, TICs
4) Los héroes y heroínas del aprendizaje están a la orden del día:
- los investigadores, detectives o científicos
- los viajeros y exploradores de mundos poco o nada conocidos
- todos aquellos que interpretan su vida como un camino de maduración y crecimiento

4. **Tarea para casa: Aprendices y maestros**
a) ¿Qué diferencia encuentras entre "instruir" a una masa y acompañar el aprendizaje o "enseñar a aprender" a una persona o a un grupo?
b) Cita a pensadores o filósofos que hayan tratado esa cuestión (Sócrates, Rousseau, Kant, etc.) y explica cómo lo han hecho. Si es necesario, pregunta al profesor de Filosofía.

Sesión 2: Héroes y heroínas aprendices

1. **Puesta en común y corrección** de la tarea. Ampliación del tema
Tabúes contra el aprendizaje: ¿cómo son tratados los héroes y heroínas aprendices en diversas épocas?
- Historias míticas de Edipo y Antígona (remite a la Unidad 5): quienes descubren algo que choca con las convenciones son maldecidos, expulsados o se autodestruyen, sin que se llegue a descubrir si tenían razón.
- En el origen de muchos mitos hay una sanción contra las mujeres que cuestionan el dominio masculino por la amenaza y la violencia: Eva (cf. Unidad 6). La guerra de Troya es una trama oscura, que castiga a Elena y Clitemnestra (hermanas e hijas de un rey asesinado por sus maridos); Casandra, sacerdotisa troyana y esclava rapada.
- Las mujeres protagonistas en las novelas del s. XIX (como veremos en la Unidad 11) son utilizadas como chivos expiatorios, casi igual que en la tragedia griega.
- Sócrates y Jesús son condenados en nombre de la Ley, por atreverse a reinterpretar los símbolos de la nación y manifestar su libertad de conciencia, uno en defensa de la razón y la búsqueda de la verdad, el otro del amor y una solidaridad radical con los más vulnerables.
- ¿Por qué se rechaza aquello que puede ayudar a las personas y contribuir al bien común?

2. Presentación del proyecto "Co-emocionante"
Ver la Programación Didáctica acerca de los objetivos del proyecto.
- La literatura es un medio para el encuentro, el conocimiento y la maduración mutua entre personas de distinto género u orientación sexual.
- Las tareas del proyecto en esta Unidad Didáctica son las siguientes:
1) Investigación sobre las autoras seleccionadas
2) Comentario de la antología a lo largo de varias sesiones
3) Visita y breve comentario a varios links que tratan sobre mujeres escritoras a lo largo de la historia y en nuestro tiempo.

Visionado y breve introducción a varios reportajes (fragmentos)
Entregar una antología de textos de las autoras citadas

- Mi'n (Rigoberta) Menchú Tum, protagonista de *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1983), es entrevistada en el programa *Caminantes* de Telesur "Luchar contra corriente" (10 ms.): http://video.google.es/videoplay?docid=-2615516751775795 24#
- Canal de Ana Frank en youtube: http://www.youtube.com/user/AnneFrank
Presentación del *Diario* por su padre, Otto Frank (3 ms.)
- Claribel Alegría, "La mujer del río Sumpul", *Y este Poema-Río* (1989) (5 ms.). Recita Anahí. Música: "Artística" de Pablo Milanés y Silvio Rodríguez
http://lospoetasdenuestramerica.blogspot.com/2008/05/claribel-alegra-la-mujer-del-ro-sumpul.html
- Entrevista a la poetisa nicaragüense Claribel Alegría en la Universidad de Oklahoma, Ohio (7 ms.), sobre su vida y sus obras: poesía, novela, ensayo
http://www.youtube.com/watch?v=-4LRC25HZQM
- Entrevista a Vandana Shiva, ensayista hindú. Dos fragmentos: "Visión ecológica del mundo" y "La propiedad sobre las formas de vida" (4 ms.):
http://www.youtube.com/watch?v=R4pT24Fugqg&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=_yDK_k-KfEs
- Entrevista a la periodista y narradora mexicana Elena Poniatowska (6 ms.): revista *Síntesis* (Puebla, México)
http://www.youtube.com/watch?v=85b-5YDphLk

3. **Tarea para casa: Escritoras en la red**

Continuación del proyecto “Co-emocionante”. Hay que elegir una de esas cinco mujeres para investigar acerca de su vida, con ayuda del cuestionario que pondremos en común al día siguiente. Será en la próxima sesión cuando participarán en el comentario de los textos elegidos por otros.
También se pueden proponer más mujeres escritoras, distintas a estas cinco seleccionadas, después de visitar los links propuestos en el apéndice 2. El único criterio es que sean heroínas en la vida real, además de escritoras.

Sesión 3: Heroínas en la vida real

Aula TIC

Trabajo cooperativo: Se forman grupos de cuatro o cinco, lo más variados posibles, en razón de sus opciones acerca de las escritoras que han investigado. Es decir, hay que combinarse, no por afinidades, sino por diversidades.
En consecuencia, se asesoran entre sí acerca de las mejores fuentes y la información fidedigna, con unas opiniones ya formadas, aunque no definitivas. En esta sesión nos dedicamos a tres de esas figuras: Ana Frank, M'in Menchú y Vandana Shiva.

1. **Búsqueda guiada** en Internet (web-quest) o en enciclopedias.
a) Leer las biografías de las autoras presentadas ayer (Wikipedia y otras fuentes): ¿De dónde proceden y en qué países han vivido?
b) Describir en qué cultura o culturas se han formado cada una de ellas, dado que en un país puede haber diversos "mundos".

2. **Comentario de la antología**
a) Leer el sumario de las obras narrativas de Rigoberta Menchú y Ana Frank, antes de comentar los fragmentos de la antología
http://www.elortiba.org/rigomen.html
http://es.wikipedia.org/wiki/Diario_de_Ana_Frank

1) ¿Son las protagonistas personas "normales" en su entorno cultural?
2) ¿Desean ellas ser etiquetadas de algún modo?
3) ¿Qué y quién las distingue?

b) Leer una síntesis del pensamiento de Vandana Shiva:
http://www.revistanamaste.com/vandana-shiva/
Comentar el texto seleccionado: ¿Qué cambio de paradigma o de modelo defiende la autora?

2. **Tarea para casa:** El proceso de creación de *Hasta no verte, Jesús mío* de Elena Poniatowska.
- Fragmento de la novela *Hasta no verte, Jesús mío* (1969), en la plataforma Moodle del centro
- Crónica de la autora acerca del proceso de composición de la obra, a través de una serie de entrevistas a "Jesusa" (nombre ficticio) durante más de dos años: http://letraslibres.com/pdf/369.pdf
a) ¿Crees que este texto puede calificarse como crónica novelada?
b) Jesusa Palancares -la protagonista- ¿es real o imaginaria?
c) ¿Cómo es su modo de hablar?
d) ¿En que tiempo te parece que se desarrolla la historia?

Sesión 4: En lucha contra los monstruos devoradores de hombres

1. **Breve revisión** de la tarea: **El aprendizaje negativo** e inhibitorio de Jesusa

2. **Explicación dialogada**: **El peso de las estructuras**
a) **Los héroes asimilados o digeridos por el sistema**
- Ejs. conocidos por los alumnos en la literatura española:
1) los "buscadores de provecho": el Lazarillo, el Buscón o Guzmán de Alfarache
2) los triunfadores, de quienes los pícaros son una parodia: *biopics* del cine americano (la saga de Rocky, estrellas del deporte o de la política)
- Ejs. de la literatura universal: la sátira feroz contra los supuestos héroes del totalitarismo, que se complacen en provocar víctimas: p.ej. Bulgakov, *El demonio y Margarita*
b) **¿Cómo se transmite y se reproduce el orden simbólico de una sociedad?**
Ver apéndice 1
1) Las normas se transmiten en forma de códigos
2) Los símbolos representan estructuras sociales: la monarquía, el patriarcado, la propiedad
3) Los acontecimientos fundadores se comunican en forma de narraciones
4) Todos esos elementos configuran la memoria cultural y se actualizan por medio de rituales religiosos y políticos o cívicos

3. **Visionado**: **Movimientos sociales en el planeta**, a través del arte y la literatura.
a) Elena Poniatowska, *La noche de Tlatelolco* (1971): http://www.youtube.com/watch?v=du-5ts2TgG0 (4 ms.)
"Son muchos. Vienen a pie, vienen riendo. Bajaron por Melchor Ocampo, la Reforma, Juárez, Cinco de Mayo, muchachos y muchachas estudiantes que van del brazo en la manifestación con la misma alegría con que hace apenas unos días iban a la feria; jóvenes despreocupados que no saben que mañana, dentro de dos días, dentro de cuatro estarán allí hinchándose bajo la lluvia, después de una feria en donde el centro del tiro al blanco lo serán ellos, niños-blanco, niños que todo lo maravillan, niños para quienes todos los días son día-de-fiesta, hasta que el dueño de la barraca del tiro al blanco les dijo que se formaran así el uno junto al otro como la tira de pollitos plateados que avanza en los juegos, click, click, click y pasa a la altura de los ojos, ¡Apunten, fuego!, y se doblan para atrás rozando la cortina de satín rojo.
El dueño de la barraca les dio los fusiles a los cuicos, a los del ejército, y les ordenó que dispararan, que dieran en el blanco, y allí estaban los monitos plateados con el azoro en los ojos, boquiabiertos ante el cañón de los fusiles. ¡Fuego! El relámpago verde de una luz de bengala. ¡Fuego! Cayeron pero ya no se levantaban de golpe impulsados por un resorte para que los volvieran a tirar al turno siguiente; la mecánica de la feria era otra; los resortes no eran de alambre sino de sangre; una sangre lenta y espesa que se encharcaba, sangre joven pisoteada en este reventar de vidas por toda la Plaza de las Tres Culturas".
Comparar con la masacre en la plaza de Tiananmen, Pekín (1989)
http://www.youtube.com/watch?v=EG3nICDCI44 (Amnistía Internacional) (7 ms.)
Cfr. la novela de Ma Jian, *Pekín en coma* (2008), sobre un joven que sufre un coma a consecuencia de un disparo y sueña con la libertad simbolizada por el clásico *El libro de las montañas y los mares* (*Shan Hai Jing*, aprox. 200 a.C.); y la autobiografía de Diane Wei Liang, *El lago sin nombre* (2003), una historia de amor en medio del conflicto. Remite a la Unidad Didáctica 13.
b) Documental de Fernando López de Aranoa, *Caminantes* (2001), sobre la marcha del MZLN y el Congreso Nacional Indígena en dirección a México DF (5 ms.)
c) Documental de Fernando Trueba, *El milagro de Candeal* (2006) (5 ms.), acerca del movimiento cultural inspirado por Carlinhos Brown y una red de artistas y voluntarios junto con la comunidad urbana del barrio de Candeal, Salvador de Bahía, Brasil

4. **Debate: ¿Cómo influyen o colaboran el arte y la literatura en los cambios sociales?**

a) ¿Hay medio de proponer nuevas normas y símbolos que refieran a estructuras más justas?
b) ¿No hay acontecimientos que influyan en la memoria colectiva a favor del cambio?

5. **Tarea para casa: Experiencia, ficción e ideología**
Los textos de Ana Frank (diario escrito por ella misma) y de Rigoberta (M'in) Menchú (redactado por Elisabeth Burgos) han sido motejados de falsedad documental por diversos historiadores. Puedes contrastar sus argumentos, antes de opinar sobre ellos:
- Acerca del *Diario* de Ana Frank:
http://www.youtube.com/watch?v=HZP6oTqueRM
- Acerca de *Me llamo Rigoberta Menchú…*:
David Stoll, "Introducción" a *Rigoberta Menchú y la historia de todos los guatemaltecos pobres*
a) ¿A qué se deben esas acusaciones? ¿Tienen algún fundamento o responden a estrategias determinadas? ¿Cuáles?
b) ¿Es posible confundir una autobiografía o un diario con una mera crónica de hechos objetivos? ¿Por qué?
c) ¿Qué ocurre si los confundimos? Comenta el siguiente pasaje:
"Para demostrar que el valor literal de la historia de Rigoberta podría inducir a malinterpretaciones, tendré que distinguir entre lo corroborable y lo incorroborable, entre lo probable y lo altamente improbable. Sin embargo, el identificar cuánto un relato se atiene a los hechos es solamente un medio para alcanzar un fin. El problema subyacente no es cómo Rigoberta contó su historia, sino cómo han decidido los extranjeros interpretarla", David Stoll, op. cit.
d) ¿No ha caído Stoll en esa misma trampa, al juzgar el libro de M'in Menchú con las lentes de un occidental acomodado? Comprueba, antes de responder, cuál es la posición de Rigoberta M'in Menchú, a día de hoy, ante la guerrilla y ante el ejército, a través de Internet.

Sesión 5: La configuración del personaje del aprendiz

1. **Puesta en común**: **Entre la verdad y la ficción**. Remite a la Unidad 3.
- Si confundimos una biografía histórica con una autobiografía o un poema estamos haciendo ideología.
- En sentido contrario, si negamos cualquier validez histórica, como testimonio, a una autobiografía o un diario, suele deberse a una estrategia entre rivales ideológicos.
- P. ej. el evangelio de Marcos, el primero de los cuatro canónicos, ¿está compuesto por grabaciones in situ que sirvan en un juicio formal? ¿Les priva de validez humana el hecho de ser testimonios autobiográficos, integrados en una memoria colectiva? Más detalles en la Unidad 6.

2. **Explicación: La construcción del personaje aprendiz, un fenómeno estético y literario**
Ver apéndice 1.

- Diferencias entre el discurso histórico y la literatura: distintas funciones sociales
- Los personajes literarios, incluso los autobiográficos, son prototipos mucho más esquemáticos que las personas vivas
- Distinción de géneros literarios:
a) El aprendizaje fantástico: itinerario del cuento maravilloso o de la épica
b) El aprendizaje "realista"
c) El personaje poético

3. **Cuestionario: La variable del género**
Los personajes y su aprendizaje se construyen y se narran de distinto modo en diversos géneros: novela (a su vez, dividida en subgéneros, cf. Unidad 4), biografía, ensayo, blog, etc.
a) Los textos de M'in Menchú, Ana Frank, Claribel Alegría, Vandana Shiva y Elena Poniatowska, ¿a qué géneros literarios pueden adscribirse?
b) Cada uno en su género, ¿son fantásticos o pretenden representar el mundo real?
c) ¿A quiénes cabe calificar de aprendices: a las autoras, a sus personajes o a ambos? ¿Por qué?

4. **Tarea para casa: ¿Con quiénes aprenden los creadores?**
a) Descarga (o consultar en la biblioteca) el libro antológico de Claribel Alegría, *Ars Poetica* (2006), en la página web de ediciones Leteo:
http://www.leteoediciones.com/libros-ars.php
b) Lee los poemas que corresponden a su libro de 1993, *Variaciones en clave de mí*
c) Compara dichos textos con el poema "La mujer del río Sumpul"
d) ¿Qué otros personajes aparecen en ese libro?
e) ¿Son tales personajes seres distintos a la autora, son expresiones de sí misma o ambas cosas?
f) ¿Cómo ha llegado a ser Claribel esos otros-yoes, o cómo se ha convertido en *otros*?

Sesión 6: Inteligencia integradora

1. **Puesta en común y corrección**: **El aprendizaje es una transformación interior**

2. **Explicación: El aprendizaje de autores y lectores: inteligencia integradora**.
Ver apéndice 1.

Vídeo "Children See. Children Do: Make your Influence Positive!", campaña Child Friendly, NAPCAN: Preventing Child Abuse (5 ms.)
http://napcan.org.au/napcan-videos

- Los niños y los adultos imitan, imaginan e inventan a partir de lo dado.
- La integración cognitiva entre humanos no se limita a "copiar", sino que da lugar a una nueva realidad por la relación entre espacios mentales distintos (*double scope blending*): el disfraz, las imágenes mixtas, el mestizaje cultural.

Vídeo serie **"Españoles en el mundo"** o **"Destino: España"** (RTVE, 5 ms.), protagonizadas, respectivamente, por emigrantes españoles que se han establecido en otra región del planeta; y por inmigrantes que se han insertado en la sociedad española:
http://www.rtve.es/alacarta/

- La imitación, la imaginación y la invención son parte del proceso de aprendizaje activo.
- La Zona de Desarrollo Próximo entre autor y lector es mediada por el texto y, en mayor grado, por la obra literaria. En realidad, el texto interactúa con su audiencia como si fuera una persona, gracias a su propia estructura, que invita a *entrar* en el mundo narrado: el narrador dialoga con el narratario, el autor implícito con el lector implícito.

3. **Comentario: El modo en que los símbolos nos transforman. La Madre Tierra**
a) Descarga una versión más amplia de *Abrazar la vida: Mujer, ecología y desarrollo*: ernestoperezcastro.googlepages.com/ShivaCiencia.pdf
b) Señala la presencia del símbolo de la Madre Tierra y su sentido concreto en los textos de la antología, con especial atención al de Vandana Shiva.

4. **Tarea para casa:**
a) Analiza el modo en que el poema de Claribel Alegría "La mujer del río Sumpul" invita al lector a asumir varios mundos y perspectivas a la vez
b) Explica la relación entre mujer y naturaleza como un vínculo liberador en el pensamiento de Vandana Shiva
c) ¿El símbolo mujer=naturaleza irracional=sometida, débil, vulnerable tenía ese sentido positivo en la cultura patriarcal o servía para denigrar y subordinar a las mujeres?
Cfr. Martínez Sánchez (2010a): "El aprendizaje de los géneros: identificación y catarsis"

Sesión 7: Las emociones estéticas en relación con los personajes

1. **Puesta en común y corrección**: **Ponerse en lugar del otro ser**
- Formas de la empatía en la relación interpersonal
- Teorías sobre el origen del lenguaje en la esfera social de la crianza: mujeres, varones cuidadores y niños (Sara B. Hrdy)

2. **Explicación: La relación estética entre la audiencia y los personajes**
Ver apéndice 1.

Visionado: **Antoine de Saint Exupery, *El principito***, versión de Stanley Donen (1973) (9 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=vUxX_pZXna4&feature=related

- Invitación del texto a participar del mundo narrado:
el narrador (autor implícito) = ser adulto
el co-protagonista = el niño
el narratario, a quien se dirige el narrador en segunda persona = una mixtura entre ambos
- Las formas de la identificación entre la audiencia y los personajes motivan diversos sentimientos y emociones estéticas:
- admiración épica
- empatía realista (cómica y trágica): personajes más amables que admirables, a causa de algún defecto o vulnerabilidad
- distanciamiento: caricatura, crítica de la malignidad
- No obstante, las relaciones entre audiencia/lectores y personajes se hacen cada vez más complejas y profundas gracias al protagonismo de héroes y heroínas que *cambian* a lo largo de la historia.
- Desde finales del s. XVIII (Revolución Francesa) los protagonistas juveniles son aprendices que ya no permanecen encerrados en un estatus social (cfr. Unidad Didáctica 11).
- La cultura moderna produce una apertura de la sociedad a mundos desconocidos y multiplica las esferas de interacción social; de hecho, amplía la juventud hasta abarcar toda la vida: los lectores aprendices se identifican con héroes y *heroínas* aprendices (cfr. Unidad 14)
- Así pues, la relación semántica entre el personaje en el texto (el mundo narrado) y la persona en el contexto (los agentes que interactúan y se comunican) nos ayuda a comprendernos mejor, como seres capaces de aprender con los otros

3. **Debate: Los héroes y heroínas aprendices en la cultura de masas**
a) Los itinerarios de aprendizaje han sido incorporados por el cine infantil o juvenil y hasta por los juegos de rol, algunos de ellos de gran calidad: la saga de *Star Wars* o las películas de la factoría Pixar, como *Buscando a Nemo* (*Finding Nemo*, 2003). ¿Qué otros ejemplos conoces?
b) ¿Son meras argucias ideológicas o comunican un aprendizaje con valor humano y transcultural?

4. **Tarea para casa: ¿Con qué personajes he aprendido yo?**
a) ¿Qué obras literarias o artísticas te han ayudado a iniciarte en mundos desconocidos?
b) ¿Quiénes eran sus protagonistas?
c) ¿De qué modo te han convertido en co-aprendiz o compañero de aprendizaje?
d) ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre los personajes masculinos y femeninos de dichas obras?

Sesión 8: Refiguración y práctica del aprendiz

1. Entrega de los trabajos correspondientes al proyecto "Co-emocionante"

2. **Explicación: La imitación artística, de una creación a otra creación**
Mímesis en tres fases (Paul Ricoeur):
a) pre-figuración: proyecto de la obra en respuesta al contexto de los autores
b) con-figuración: diseño de la obra
c) re-figuración: proceso de interpretación, que reconstruye la historia o los argumentos y pretende reconocer la intención del autor (hipótesis interpretativa)

3. **Última fase: la práctica del aprendiz**

a) Lectura del sumario y un fragmento de la novela *La cuarentena* (1995) de Jean-Marie Le Clèzio (premio Nóbel 2008)
http://www.sololiteratura.com/berti/bertilanovelade.htm

"Corre el año 1872 cuando en una taberna parisiense irrumpe desafiante el poeta Arthur Rimbaud y amenaza a la clientela. Diecinueve años después, Jacques Archambau, un joven médico que de niño asistió atónito a la tormentosa escena y que ignora cuán ligado se halla su destino al del célebre poeta, embarca en el Ava con su esposa Suzanne y su hermano **Léon** rumbo a la isla Mauricio, su tierra natal. Allí les espera el gran clan familiar que antaño expulsara al padre de Jacques y Léon. Sin embargo, tras declararse dos casos de cólera en el barco, los pasajeros -un puñado de europeos y multitud de indios contratados para la recolección de la caña de azúcar- se ven obligados a desembarcar en la isla Plate, frente a Mauricio, para pasar la cuarentena. Abandonados a su suerte, verán convertirse la paradisíaca isla en un infierno del que no saben si saldrán con vida. Frente a un Jacques perplejo y una Suzanne tal vez ya contagiada, Léon volverá los ojos hacia la isla, hacia la joven y bella india Suryavati. Hacia la vida".

"[…] Me he convertido en Léon, el que desaparece, el que da la espalda al mundo […]"

La admiración del narrador y de su ancestro (ambos llamos *Léon*) por el poeta Rimbaud, aventurero y colérico, ¿los convierten en una réplica de éste o propician un personaje muy distinto?

Sesión 9: Otro mundo posible y experimentable

Aula TIC
En colaboración con el área social y ciudadana: profesor de Filosofía
También, si fuera posible, con los profesores de las distintas confesiones religiosas

1. **Aprendices de mundos nuevos, al servicio de los más pobres**
Visionado y comentario del documental autobiográfico **"Acción Directa"**, que elaboran jóvenes cooperantes españoles, con recursos muy sencillos, semejantes a los que se emplean para colgar producciones caseras en *youtube*: una cámara de vídeo doméstico y un guión propio

2. **Propuesta práctica: Participar en las redes sociales solidarias** para jóvenes, a elegir por los alumnos
- programa de **Intermon-Oxfam "Conectando mundos":**
http://www.conectandomundos.org/

- programa de **Entreculturas "Red solidaria de jóvenes":**
http://redjovenes.redentreculturas.org/blogs/blog-de-andalucia
- **Presentación de otras redes**: Amnistía Internacional, Dos Orillas, Greenpeace, asociaciones religiosas, etc.

3. Proyecto Aprendi-luces para esta unidad: **"Otro mundo posible"**
- Crear de forma cooperativa un guión para un producto audiovisual.
- La dinámica de trabajo es inclusiva y comprometedora:
1) Seleccionar alguna de las historias reales que presentan los profesores sobre hechos de la vida social en Andalucía que exigen una respuesta solidaria
2) Planificar el trabajo: producción, guión, dirección/coordinación, actuación, montaje, evaluación
3) Distribuir entre los miembros del grupo las tareas programadas
- Se propone a los alumnos reflejar alguna de las esperanzas y los valores por cuyo medio podríamos orientar los cambios sociales en nuestra época.
Una vez planteado el proyecto, la tarea continúa como **actividad extraescolar**, en los talleres de los jueves por la tarde.

4. Tarea para casa: Glosario de los términos técnicos usados en clase.
Enviar por correo electrónico a la dirección del profesor

Actividades de refuerzo y ampliación

1. Refuerzo: Mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase (p.ej. *Cmaptools*)
2. Ampliación: Hacer un resumen con opiniones críticas sobre la lectura de un capítulo del libro *Aprendices y lectores*, titulado "El aprendizaje de los géneros[1] y los géneros[2]: identificación y catarsis".

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Describir su participación en el proyecto "Otro mundo posible" en forma de comentarios al post inicial del profesor en el blog correspondiente a la unidad. Las mejores obras, a juicio del profesor, tendrán un espacio propio.
2. A cargo del profesor:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad en la plataforma Moodle, a partir de los construidos por los alumnos.
- Elaborar una wiki con los glosarios enviados por los alumnos. Insertar el enlace en la plataforma Moodle.

Bibliografía

Bajtín, Mijail M. (1953-54): "La novela de educación", en id. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
Gardner, M. (1983): *The Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Londres, Fontana.
Gardner, M. (2001): *La inteligencia reformulada*, Barcelona, Paidós.
Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
Hrdy, Sarah Blaffer (2009): *Mothers and Others: The Evolutionary Origins of Mutual Understanding*, Cambridge, Belknap/Harvard.
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010a): *Aprendices y lectores: El desarrollo humano a través de la literatura*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35181
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010b): *El canon de la vida: Poética del desarrollo humano*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35179
Ricoeur, Paul (1983-1985): *Tiempo y narración* (*Temps et récit*), I. *Configuración del tiempo en el relato histórico*; II. *Configuración del tiempo en el relato de ficción*, Madrid, Cristiandad, 1987 (1983-84); III. *Le temps raconté*, cit., 1985 (*El tiempo narrado*, México, Siglo XXI, 1996).
Turner, Mark (1996): *The Literary Mind: The Origine of Thought and Language*, Nueva York, Oxford UP.
Turner, Mark (2007): "The Way We Imagine", en Ilona Roth (ed.), *Imaginative Minds*, Londres, British Academy/Oxford UP, 213-236.
Turner, M. y Gilles Fauconnier (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, Londres, Basic Books.

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados

¿Cómo se transmiten los valores (actitudes, normas) y la memoria cultural?

- Las normas se transmiten en forma de códigos legales, los acontecimientos en forma de narraciones; pero la cultura inscribe todos esos elementos en un marco más amplio, para evocar el mundo de la vida común: p.ej. la Biblia, el Corán, la Divina Comedia, las novelas modernas, la Enciclopedia ilustrada, Internet

Las estructuras sociales se representan por medio de los símbolos: p.ej., las pirámides de Egipto (sociedad estratificada) o los rascacielos (sociedad compleja), los emblemas del poder (las "bestias" adoradas en los templos y temidas en el Apocalipsis)

Una sociedad patriarcal, capitalista y militarista produce, lógicamente, símbolos violentos y aterrorizantes: p.ej. el Castillo de Kafka o de las novelas góticas.

Pero no son los únicos signos con refrendo social. La diversidad real es mucho mayor, irreductible; los símbolos o, al menos, sus interpretaciones (como en el Panteón de las mitologías o de los santos medievales), son diferentes en distintos grupos sociales, como es el caso del culto interclasista a Isis por sacerdotisas femeninas, plasmado en el origen de la novela occidental; los evangelios y las primeras comunidades cristianas en el ámbito del imperio romano; o el *Nican Mopohua* durante los inicios de la Conquista de América. Haré referencia a esas obras en su momento.

¿En qué se diferencia el aprendizaje y la sabiduría a que da lugar, respecto del adiestramiento o el adoctrinamiento?

No consiste en una mera repetición o reproducción de esquemas culturales y estructuras sociales, sino en la comprensión de las relaciones entre conceptos y hechos, así como en el cambio y la sustitución de aquellos paradigmas que no son válidos: el patriarcado, el dominio, el acaparamiento, la violencia.

Las obras literarias cuya validez perdura a lo largo de los siglos designan y actúan valores arraigados en la humanidad común: buenos, verdaderos/verificables o bellos/veraces. Más acá de su fundamentación metafísica, los valores se fundan en la experiencia del encuentro, el diálogo y la (auto)reflexión que se hace actual en las grandes obras.

¿Qué influye para que se produzca un cambio de los valores y, en especial, de los valores estéticos, de tal forma que sirva para aprender?

Lo que ocurre es una reconfiguración profunda del mapa social-simbólico, es decir, de las relaciones y las estructuras sociales. No todos los cambios ocurren en una progresión lineal, a diferencia de lo supuesto por la teología y la filosofía de la Historia (Agustín de Hipona, Hegel). Los saltos cualitativos de los que tenemos huellas escritas en el periodo histórico describen el cambio de la antigüedad a la modernidad en la comprensión de los fines de la literatura:

a) Mundo clásico: enseñar y entretener (docere / delectare)

b) Mundo medieval: ambas funciones son separadas a la fuerza (cfr. el prólogo de Cervantes al *Quijote*)

- adoctrinamiento: instituciones religiosas
- entretenimiento: literatura en lengua vulgar

c) Modernidad: los nuevos géneros (poesía, novela, ensayo, historia) sirven para el aprendizaje de los humanos libres, en disputa con el dogmatismo.

Lo que sale a la luz desde finales de la edad media son las expresiones culturales que se correspondían con la posición subordinada y amenazada de los esclavos, las mujeres y los extranjeros. Es reconocido el valor del cuidado, las emociones, y la relación interpersonal. La comprensión de los más vulnerables influye decisivamente en la estética, como también en la ética y el derecho, e incluso en las ciencias: primero en la medicina; desde hace varias décadas, en todas

ellas, gracias a los movimientos sociales antinucleares y, después, ecologistas.
Pero no todos los cambios producen un aprendizaje: pueden ser regresivos, ineficaces o impuestos, como fue el caso en la era de los totalitarismos.
Además, contra una posición estrictamente materialista, los cambios no proceden sólo de la economía, como un reflejo, sino que pueden ser propiciados por los símbolos, gracias a la acción comunicativa de una persona o de un grupo social donde se anticipa *otro mundo posible*.
Nos sirven de ejemplos a) los sabios y sabias: Jesús, Gandhi, Nelson Mandela, Mary Ward, Rigoberta (M'in) Menchú, Vandana Shiva, Oscar Romero; b) las redes de solidaridad que inciden en los cambios actuales: Foro Social Mundial, Intermón-Oxfam, Greenpeace, etc.

¿Son más "primitivas" las culturas más sencillas o "prehistóricas" que las sociedades complejas y modernas (los imperios, los sistemas)? ¿Es que no aprenden las culturas aldeanas, campesinas?

Será uno de los temas a tratar en la próxima Unidad Didáctica 3: el drama social.
Quienes han etiquetado a las demás culturas como bárbaras, primitivas o prehistóricas han sido los estereotipos y prejuicios de Occidente (y las culturas dominantes en cualquier lugar). Los cristianos fueron acusados de ateísmo por el imperio romano, entre los ss. II-IV. Luego, la élite se hizo cristiana para anular, si podía, su fuerza a favor del cambio.
En la actualidad, la bipolarización entre relativismo o dogmatismo sigue nutriendo estrategias de política cultural que predican la eliminación y exigen la exclusión mutua.
Sin embargo, el aprendizaje ocurre siempre sobre la base de la memoria compartida. Los nuevos géneros son recreaciones de los antiguos y surgen como resultado del mestizaje entre grupos y culturas diversas, en correspondencia con valores reprimidos: p.ej., la dignidad del cuerpo frente a las metafísicas que legitiman el dolor y/o el sacrificio de los débiles.

¿Cómo aprenden los seres humanos y cómo ocurre el aprendizaje por medio del arte y la literatura?

El aprendizaje humano es descrito por la psicología constructivista, social y evolutiva (Piaget, Vigotsky, Bruner, etc.) como la maduración de capacidades innatas en los marcos proporcionados por distintas culturas. Las facultades del aprendiz no son pasivas, sino operativas e interactivas:
- Imitación: la Zona de Desarrollo Próximo entre un-a aprendiz y un par más capacitado = entre los intérpretes (audiencia, lectores, incluso los autores) y los personajes que dan entrada a un mundo desconocido, comenzando por el narrador
- Imaginación: re-creación de mundos reales (esferas sociales de interacción) y mundos ficticios o hipotéticos
- Actuación de formatos adquiridos (tipos de discurso, guiones) e invención a partir de lo conocido y reconocible, gracias a actos creativos

La integración cognitiva (*blending*) ha sido investigada por la lingüística y la psicología durante las últimas décadas, desde Chomsky a Mark Turner y Gilles Fauconnier. Pero su modo de operar había sido previamente explicado por la filosofía o el arte, y por teóricos como Mijail Bajtin o Lev Vygotski, desde una perspectiva social.
La génesis de una nueva personalidad se explica gracias al encuentro y la integración con los otros. Sus bases se encuentran en la relación entre niños y cuidadores, durante un largo proceso de maduración exigido por la extrema vulnerabilidad de la criatura humana. El mejor modo de mitigar esa condición vulnerable es el lenguaje, la narración y la comunicación permanente, en todas sus dimensiones.
La capacidad de integración cultural nunca deja de ser un signo humano, sea cual sea la edad y la capacidad física. No es mera adaptación al medio (camaleónica), sino una interacción que permite transformarse a la persona sin perder su identidad. No se limita a la "copia" de gestos o de roles, sino que da lugar a una nueva realidad por la relación entre espacios mentales distintos (*double scope blending*).

La cultura durante los últimos siglos ha cambiado profundamente gracias a que su zona central ha integrado las formas de vida y los símbolos que permanecían en los márgenes desde el origen del patriarcado y de la esclavitud: la equidad de género entre mujeres/varones significa un intercambio de roles y de valores, lo mismo que la interculturalidad entre grupos dominantes y otros que habían sido subordinados.
La "inteligencia mestiza" en nuestro tiempo (y en cualquier época) contrasta con el paradigma dominador/dominante de la economía y del militarismo. Las nuevas esferas de interacción y nuevas formas (géneros literarios y artísticos) surgen de la convivencia intensa, la mezcla de códigos, la amistad y el amor. Ejemplos:
- el aprendizaje de los romanos con esclavos griegos cultos dio paso a la helenización del imperio entre los ss. II a. C. y III d. C. (como luego pasó con el cristianismo)
- la integración entre judaísmo, Islam, cristianismo y cultura griega en Al-Andalus dio pie al surgimiento de los nuevos géneros en la literatura romance (andalusíes, sefardíes, provenzales)
- el mestizaje del s. XX en Occidente, propiciado por los movimientos sociales y las vanguardias, antes impedido por las castas, ha propiciado una gran diversidad de formas, que no han perdido sus raíces: culturas orientales y amerindias; arte total africano (cfr. unidad 3)

¿Es el aprendizaje una línea del pasado al futuro, un proceso acumulativo, o una profundización acerca de la experiencia: la memoria común?

El aprendizaje ya ha ocurrido en germen, sea cual sea la cultura, asociado a la capacidad de lenguaje y la competencia comunicativa: en mundos periféricos, subordinados y marginados (registro familiar, crianza, redes femeninas) o en espacios centrales (instituciones: ritos de iniciación, religión, literatura, sistema educativo).

¿Qué "módulo" o facultad humana es más importante para aprender: la memoria, la imitación, la experiencia o la inventiva?

Hay distintos tipos de aprendizaje según sea el prototipo cognitivo:

memoria	tradición, *traditio*, *paradosis* (religión, derecho)	diccionario, conocimiento enciclopédico
imitación	técnica	reglas operativas, competencia comunicativa
experiencia	ciencia	*trial and error*, verificación, evaluación
inventiva	arte, filosofía	hipótesis, abducción, descubrimiento

Ahora bien, para que ocurra el milagro de aprender (a diferencia del mero adiestramiento) y los saltos cualitativos en el saber (saber-ser, saber-hacer), ha sido especialmente eficaz "la ciencia de la experiencia".
En nuestra época, después de haber investigado la experiencia objetiva o empírica (las ciencias experimentales) durante cinco siglos, desde Galileo, y haber cultivado la experiencia subjetiva (el ensayo y la libertad modernas) desde Montaigne y, sobre todo, el idealismo alemán, podemos recuperar la fuente marginada: la **experiencia interpersonal**.
La escucha atenta y empática, la amistad y el amor hacen posible la comprensión y la sabiduría: la felicidad y el sufrimiento, lo bueno y lo malo para cada uno y para todos (los deseos buenos o malos), son categorías relativas, que incluyen a todos los seres humanos. Averiguar sus motivos no consiste sólo en conocer las causas físicas del placer y el dolor, ni en agarrarse a unos axiomas sin sensibilidad, sino que pone en juego todas nuestras *inteligencias* (cfr. Martin Gardner y D. Goleman), a través de la literatura: lenguaje, ritmo y armonía, relación interpersonal, autorreflexión, descripción del medio.

¿Cómo aprenden los personajes?

Aunque el discurso histórico y la literatura tienen una forma común (la narratividad), sin embargo, sus funciones sociales son distintas:

a) Los personajes de la historia son/somos agentes de procesos y responsables de acciones documentables. Hay que tener muy en cuenta la enorme diferencia entre los efectos del trauma en las víctimas, que prefieren ocultar su vergüenza, respecto de las estrategias de la mentira oficial por parte de los dominadores y agresores, quienes reprimen la memoria de los oprimidos. Debería ser una obviedad, pero a veces lo olvidamos.

b) Los héroes y heroínas aprendices son prototipos culturales, que sirven para hacer comprensibles sus mundos subjetivos, aunque también nos ayuden a conocer un mundo social ajeno, e incluso un mundo objetivo (descripciones):

b.1. Aprendizaje fantástico: La adquisición de saber por el personaje sigue un itinerario en línea (aventura, consecución de un objeto de valor), el cual sólo es interferido por una amnesia o una separación (impedimento mecánico), o bien por una transformación física (metamorfosis), aunque dichos símbolos tienen un significado inconsciente reprimido.

b.2. Aprendizaje "realista": El relato saca a la luz los obstáculos interiores. Obliga al protagonista a salir de sí mismo o enajenarse gracias a un diálogo auténtico con otros personajes (incluido el narratario o lector implícito), así como por una relación profunda y problemática con el contexto: la sociedad, los seres vivos, los símbolos místicos.

¿Cómo nos relacionamos con los personajes?

La Zona de Desarrollo Próximo entre maestro y aprendiz es mediada por el texto y, en mayor grado, por la obra literaria. En realidad, el texto interactúa con su audiencia como si fuera una persona, gracias a una estructura compleja: narrador-narratario, autor implícito – lector implícito.

La relación estética entre la audiencia o los lectores y los personajes ocurre en forma de identificación proyectiva, gracias a la capacidad comprensiva y la inteligencia integradora que nos hace ponernos en el lugar del otro.

La identificación con los héroes/heroínas tiene varios cauces, que se gradúan y varían según el género: la empatía (mayor en la comedia), la admiración (mayor en la épica), el distanciamiento (en mayor grado tanto la tragedia como la comedia grotesca).

a) Una identificación extrema, hasta el grado de la fusión, nos impide cualquier reflexión sobre el *ethos* del personaje y sobre la acción, a no ser que la trama cambie de signo.

b) Un distanciamiento provocado hasta el punto en que sea imposible cualquier identificación convierten al personaje en objeto pasivo de la sátira o de la condena total, con un efecto deshumanizador.

A través de la identificación y, especialmente, por medio de la empatía y el distanciamiento (auto)reflexivo, se produce el aprendizaje como un proceso cognitivo peculiar: la **integración cognitiva** con el otro ser y la comprensión de su mundo subjetivo (deseos, motivos, intenciones, pensamientos, actos), tanto en lo que se asemeja a nosotros como en lo que difiere.

Sobre todo por medio del arte y la literatura, la tendencia a objetualizar al otro humano es superada por la **inteligencia emotiva**, que no carece de (auto)reflexividad:

a) Nos hacemos más conscientes de nuestras emociones en diálogo con el personaje, al igual que de las suyas.

b) La capacidad de escucha y comprensión se forman progresivamente, hacia el ideal humanista de la aceptación incondicional del otro ser, a través de sus manifestaciones, sin prejuzgarlo.

¿Cómo aprendemos con los personajes?

Por contraste con la experiencia directa en relación con otras personas, la narración o la presentación de otro ser y otro mundo, a través de medios simbólicos, se producen por medio del andamio que antes he descrito: el autor construye un escenario virtual, aunque hable de sí mismo. Se dirige a un "lector implícito" o un narratario al que invita a participar en el mundo narrado. Por

tanto, la imagen y el discurso del personaje son configurados por una cultura y un autor concretos.
Es cierto que las sociedades muy estratificadas restringen las oportunidades de encuentro y aprendizaje, lo cual tiene efectos sobre la literatura: los prototipos de héroe son estáticos (cfr. Bajtín, 1953-54). No obstante, veremos en la próxima unidad didáctica que ese esquematismo sirve a la reflexión de la audiencia: los símbolos condensados, el ritual y el drama social.
Las formas de relación entre audiencia/lectores y personajes se hacen más complejas gracias al protagonismo de héroes y heroínas que *cambian* a lo largo de la historia: p.ej. el héroe épico del *Mío Cid* provoca compasión desde el comienzo, gracias a su defecto y a su afecto, es decir, su vulnerabilidad y su lealtad; el pícaro protagonista del *Lazarillo* inspira más empatía que otros "pícaros" posteriores, a causa de una veracidad de la que carecen otros relatos; don Quijote induce una mezcla de emociones en los lectores, de forma que prevalezca la compasión junto con un desenlace nada épico.
Los aprendices, desde finales del s. XVIII (Revolución Francesa) son los protagonistas juveniles, que ya no permanecen encerrados en un estatus: el joven que progresa socialmente, desde el *Wilhelm Meister* de Goethe, hasta *Rojo y negro* de Stendhal; o la joven de mente liberal (lectora de novelas) que encuentra un marido rico que la valore y la apoye: desde las heroínas de Jane Austen, hasta las protagonistas incomprendidas, malvadas y trágicas de Thackeray, *La feria de las vanidades* (*Vanity Fair*, 1847); Flaubert, *Madame Bovary* (1857), Clarín y Galdós (cfr. Unidad Didáctica 11).
La cultura moderna produce una apertura de la sociedad a mundos desconocidos y multiplica las esferas sociales: amplía la juventud hasta abarcar toda la vida: los lectores aprendices se identifican con héroes y *heroínas* aprendices (cfr. Unidad 14).
A través de los medios de comunicación contemporáneos: los audiovisuales e Internet (la blogosfera), los recursos narrativos y estéticos de la literatura testimonial son usados para provocar la participación de espectadores o audiencia en un mundo virtual-real, que no cabe clasificar ni en el ámbito de la ficción ni en el documento supuestamente objetivo. La persona se construye a sí misma como un personaje de la libertad y/o del compromiso con valores éticos y estéticos. Sirvan de ejemplo los programas informativos que se centran sobre el relato de una persona que describe su ambiente y narra su vida, aunque sea a grandes rasgos: *Callejeros, 21 días* (Cuatro), *Españoles y Andaluces en el mundo, Destino: España, Acción directa* (RTVE), *Invisibles* (Antena 3), etc.

Así pues, la relación entre el personaje en el texto (el mundo narrado) y la persona en el contexto (los agentes que interactúan y se comunican) nos ayuda a entender que:
a) El desarrollo humano es un proceso histórico. En un contexto social cada vez más variable, los cambios obligan a las personas a un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
b) La literatura y las artes son escenarios virtuales para el aprendizaje de los seres humanos, a través de la experiencia posible *en el lugar del otro.*
c) De acuerdo con (a) y (b), las artes y los medios de comunicación representan la vida, pero no son un mero reflejo; también facilitan los cambios sociales y promueven el desarrollo de capacidades cruciales para la adaptación al entorno vital: el lenguaje, la motivación.
En las grandes obras literarias, la profundidad del análisis permite reflexionar sobre los valores del aprendizaje, los fines del desarrollo humano, las injusticias sociales y las frustraciones o los sufrimientos de toda índole que provocan en sus víctimas; sean las víctimas de una estructura opresiva, sean los sujetos de unas opciones erróneas que eran motivadas, a su vez, por ciertos símbolos: la propaganda ideológica, el márketing.

Apéndice 2: "Escritoras en la red"

Mujeres en la literatura:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaMateria.html?Ref=129701&idGrupo=estudiosCriticos&portal=177
http://www.ciudaddemujeres.com/Enlazadas/index.php?c=8
http://digital.library.upenn.edu/women/
http://www.escritoras.com/escritoras/
http://www.skolastika.net/skolastika.html
http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?rubrique29
Autores y autoras andaluces:
http://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Escritores_de_Andaluc%C3%ADa
http://lazarodealas.blogspot.com/

UNIDAD 3. Rito y ficción: temas y símbolos cruciales

Introducción

El estudio de la Literatura Universal permite a los jóvenes recuperar el valor del arte desde el origen de la cultura y en cualquiera de ellas.
La reflexión estética acerca de los conflictos comunes en la existencia humana (desamor, locura, injusticia, dominio), durante miles de años, nos permite, hoy, deshacer los prejuicios, sanar algunas patologías y transformar los odios en energía creadora.
Más allá de lo que dictaban algunas doctrinas sobre el realismo, lo más realista es comprender a los seres humanos y las culturas donde viven y sueñan, desde su interior y sin excluir la profundidad del Misterio.
Nos sirven de ejemplo en esta unidad la literatura brasileña, en concreto la novela de Jorge Amado, y también los géneros emergentes de la cultura global.

I. Análisis de problemas

RITO Y FICCIÓN

¿En qué consiste la ficción?

¿Para qué sirve la ficción?

¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre los ritos y las ficciones?

¿De qué manera nos ayuda la ficción a reflexionar sobre la vida social?

¿Qué temas son recurrentes en la ficción? ¿Qué tienen en común y a quién conciernen?

¿De qué modo y a quién puede la ficción servir de terapia?

¿Qué dimensiones de la vida humana abarca la ficción?

¿En qué consiste el rito de la lectura, desde sus orígenes?

¿Es sueño la vida o, más bien, la vida incluye los sueños?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros
b) una exposición de los contenidos en forma de respuestas a los problemas que los alumnos y alumnas pueden plantearse acerca de esta unidad didáctica
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase
d) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "Mujeres lectoras".
2. Colgar en el blog de la asignatura un post para presentar el proyecto "Aprendi-luces" de esta unidad, sobre el tema "Cruce de culturas".
3. Colgar otro post para presentar el proyecto "Vinculados", que los alumnos van a iniciar en esta unidad.

Sesión 1: Las tres dimensiones de la ficción

1. **Visionado de Salvador de Bahía, Brasil, en tres dimensiones:**
De la vida narrada a la invención o viceversa

a) Comienzo de la película de ficción *Ciudad de Dios* (*Cidade de Deus*, 2003), dirigida por Fernando Meirelles. Aunque no sea ambientada en Bahía, sino en Río de Janeiro, la historia es muy similar a – si no directamente inspirada- la novela de Jorge Amado, *Capitanes de la arena* (1937).
b) Un fragmento de la película *Tenda dos Milagres* del director Pereira dos Santos (1973), con un guión adaptado de la novela homónima de Jorge Amado.
c) Secuencias de la película documental de Fernando Trueba, *El milagro de Candeal* (2004), protagonizada por los músicos Carlinhos Brown y Bebo Valdés, junto con el barrio de Candeal en Bahía.
d) Fragmento de un informativo de interés humano: "Salvador de Bahía" en la serie *Españoles en el mundo* (RTVE) (09-03-2010)
http://www.rtve.es/alacarta#715090

2. **Presentación: Las tres dimensiones de la ficción**
Ver apéndice 1.
Revisión de la Unidad 2. Las fronteras entre ficción y realidad al tratar sobre la literatura testimonial y la (auto)biografía.
1) Retórica o sintáctica: la construcción del discurso, de acuerdo con la intencionalidad del productor.
2) Pragmática: el paréntesis abierto por la ficción, a diferencia de otros actos simbólicos, que ocurren en secuencia y ocupan un espacio y un tiempo, pero no suspenden la validez del contexto cotidiano.
3) Semántica: la invención de mundos ficticios, por contraste con la hipótesis.

3. **Breve introducción a la cultura de Bahía**: géneros mestizos y afrobrasileños
a) Entrega de una antología de varias novelas de Jorge Amado ambientadas en Bahía:
- *Capitanes de la arena* (*Capitães da Areia*, 1937)
- *Gabriela, clavo y canela* (1958)
- *Doña Flor y sus dos maridos* (*Dona Flor e Seus Dois Maridos*, 1966)
- *Tienda de los milagros* (*Tenda dos Milagres*, 1969)

b) Selección de textos explicativos sobre la integración de símbolos religiosos (yorubás y cristianos) en el candomblé y acerca de la música bahiana (samba, timbalada).

4. Trabajo para casa
a) Leer la biografía de Jorge Amado.
b) Buscar un sumario lo más completo posible de las novelas citadas, en la web o en la *Historia de la literatura universal* de Riquer y Valverde.
c) Determinar el tema principal de sendas novelas y los temas secundarios o subtemas, de acuerdo con los sumarios.
d) ¿Qué situaciones y elementos urbanos de Bahía aparecen en los textos de la antología? ¿Cuál es su valor simbólico, según la tradición religiosa yorubana?
e) ¿De qué manera se manifiesta el compromiso político de Jorge Amado en sus obras?
f) ¿Qué referencias aparecen en los textos de la antología a la lucha por los derechos civiles, sociales y culturales de los afrobrasileños?

Sesión 2: Géneros emergentes en la cultura global

Aula TIC

Presentación del proyecto Vinculados para esta unidad didáctica y las posteriores
- Las TICs proporcionan **medios de información** plural que necesitan ser contrastados y seleccionados con un criterio externo: el estudio y la investigación racional.
- Pero también sirven como **medios de expresión** de los otros en su propio lenguaje y con sus propias formas, con independencia de los esquemas occidentales: música, poesía, danza, dramatización, en una obra de arte integradora (cfr. la Sesión 4).
- Por último, son **medios de comunicación** horizontal entre personas libres a través de redes sociales.
- Trabajo de los alumnos: elaborar una lista comentada de vínculos en cada unidad didáctica, que se divida en esas tres dimensiones. El profesor suministra algunos de ellos; pero los alumnos y alumnas pueden añadir los que quieran, siempre que sean valiosos para el grupo y la tarea común.

1. **Puesta en común y corrección**
Interculturalidad y mestizaje. Los nuevos géneros de la cultura global
- Criollismo y mestizaje: Tendencias a la asimilación y anulación de las culturas subordinadas por la cultura dominante
- Prácticas interculturales: Surgimiento de nuevos géneros globales a través de la lucha por el reconocimiento de la propia identidad que no está en manos de "investigadores blancos" (indigenismo), sino de los propios amerindios, afroamericanos o hispanos
- Consecuencia: El mejor medio de conocer otras culturas es dialogar con sus portadores o asumir sus formas de expresión, sin convertirlos en objeto de etiquetas racistas

2. Búsqueda en la red: **Géneros emergentes en la cultura global**
Confeccionar un glosario de géneros y autores relevantes, dentro del proyecto Vinculados para esta unidad didáctica:
a) Glosario de los géneros musicales de origen o base africana: afroamericanos, afrobasileños, afrocubanos, afrocolombianos, entre otros.
b) Glosario de los géneros de origen gitano o con un fuerte componente gitano en Andalucía, España, Francia y Europa del Este.
c) Glosario de géneros literarios, artísticos y audiovisuales orientales: hindúes, japoneses y coreanos.
d) Glosario de artistas y obras con repercusión global o nacional (en Andalucía y en España) de marcada impronta africana.
El trabajo debe continuar a lo largo de los días siguientes y ser entregado en la última sesión, como un documento o una presentación.

3. Tarea para casa: Visionado del documental *Café com leite (água e azeite?*), dirigido por Guiomar Ramos (2007, 30 ms.), a través de los siguientes enlaces:
http://www.youtube.com/watch?v=375sS13XAT0
http://www.youtube.com/watch?v=2zGX0Ekayvw&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=1hX26f2cSUc&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=yqk_bF76BhI&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=uWLGA_joVnw&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=k53iMb_tvkw&feature=related

a) ¿Por qué los mestizos han de integrarse en la cultura blanca?
b) ¿Cuándo una cultura deja de ser "dominante" sobre las demás?
c) ¿En qué consiste la interculturalidad? ¿Qué significa el reconocimiento de los otros, en el marco de una real igualdad de oportunidades?

d) ¿En qué consiste la solidaridad con personas de otra cultura en situación de pobreza, exclusión o abandono?

Sesión 3: Realismo cultural, entre el rito y la ficción

1. Puesta en común y corrección:
El paréntesis de la ficción: tiempo para celebrar y para reflexionar

Visionado: Monólogo de la obra ***Comedia sin título*** **de Lorca,** a cargo de Juan Diego Botto, en la película *Los abajo firmantes* (2003) (5 ms.), dirigida por Joaquín Oristrell, que recrea el movimiento contra la guerra de Irak en España

2. Explicación: **Los ritos de iniciación y el drama social**
Ver **apéndice**
- La *communitas*: la pandilla de amigos adolescentes.
- La inversión cómica: el carnaval.
- La catarsis trágica: el chivo expiatorio, condenado por el odio y el rigorismo, rescatado por la compasión y por la solidaridad.
- La cultura de masas, heredera de muchas tradiciones (cfr. los géneros globales): el cine y los medios audiovisuales.

3. Debate: **¿Es todavía útil la categoría "realismo mágico" o "fantástico"?**
Remite a la Unidad 15

- Invento de Alejo Carpentier, en el prólogo a *La guerra del fin del mundo* (1948), a partir de un concepto europeo acerca de lo fantástico: "lo siniestro".
- Sin embargo, varios premios Nóbel y grandes obras durante las últimas dos décadas serían clasificados en esa categoría "común", además de por representar la vida y la memoria cultural de los países "pobres".
Ya hemos hablado de Jorge Amado, Elena Poniatowska y Laura Restrepo. Cabe citar a Wole Soyinka; Nagib Mafuz; Gao Xingjian, *La montaña del alma*; Emine Sevgi Ozdamar, *La vida es un caravasar*; Haruki Murakami, etc.
- Redefinición: **realismo cultural.**

Sesión 4: La obra de arte integral: Andalucía y Nueva York

1. Puesta en común y corrección sobre la actividad del día anterior
La temática literaria: centrada en la persona
Ver apéndice
- Continuidad de los grandes temas a lo largo de la Historia de la Literatura y en diversas culturas, desde Grecia y Japón hasta USA: el amor y la amistad, la rivalidad, la razón y la locura, el engaño, la guerra.
- Contraste entre la ficción centrada en la persona y el ritual de la fiesta colectiva o el movimiento de masas.

2. **Proyecto Aprendi-luces: "Cruce de culturas"**
a) Crea un texto (relato, poema) inspirado por un viaje a América, real o imaginario.
b) Selecciona una "banda musical" para su recitado o narración.
c) Crea o adapta imágenes para su puesta en escena.
Pueden elegir diversos programas para hacer una presentación o para montar un pequeño clip. En concreto, el programa Pinacle permite combinar dos bandas de audio: música y voz, y superponer un texto escrito. Las prácticas se realizarán en el aula, en casa y en el taller de los jueves por la tarde.

3. **En busca de la obra de arte integral: Andalucía y/en Nueva York**
Ver apéndice

Visionado de varios fragmentos de obras que reflexionan sobre los rituales colectivos desde una perspectiva estética y moderna

a) La ópera escenificada por las vanguardias (el futurismo italiano de Marinetti y Reggio):
R. Wagner, "Coro de los peregrinos", *Tannhäuser* (1840) en la película de Godfrey Reggio, *Naqoyqatsi: Life as War* (2002), en lengua hopi, última parte de la trilogía *Qatsi*. La banda sonora en la que se inserta es del compositor Philip Glass. La imagen corresponde a la Grand Central Station de Detroit (4 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=mADk_bqsr6M&feature=related
http://www.koyaanisqatsi.org/

b) Lorca, *Poeta en Nueva York* y *Bodas de Sangre*
- El contraste entre Granada y Nueva York: un montaje de Pablo Burgos Fuentes. Enrique Morente y Lagartija Nick (Proyecto Omega) cantan "La aurora de Nueva York" (5 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=4iPSZoTVtLU
- Fragmento de *Bodas de sangre* (1931), dirigida por Carlos Saura (1981), con la coreografía de Antonio Gades. Baila Cristina Hoyos: "Despierte la novia, despierte" (2:30 ms.)
http://video.google.com/videoplay?docid=6999364412565920137#

c) Fragmento de *West Side Story*, musical de Leonard Bernstein (1957), basado en *Romeo y Julieta* a partir de una idea del coreógrafo Jerome Robbins y dirigido por éste junto con Robert Wise (1961): "America" (5 ms.). Resonancias hispanas de todo signo: puertorriqueñas, mexicanas, palmeo flamenco: http://www.youtube.com/watch?v=1QS7wWzwak4

d) Escena de Spike Lee, *Mo'Better Blues* (1990): Branford Marsalis (Denzel Washington) y Terence Blanchard (Wesley Snipes) tocan el blues titular (4:30):
http://www.youtube.com/watch?v=asPpSQor8f4

Guía para la interpretación
Se pide a los alumnos que respondan a las preguntas en sendos intermedios o que tomen notas y las respondan en casa. Pueden ayudarse del resumen del tema disponible en la plataforma Moodle (cfr. el apéndice, sobre el ritual y la ficción)

- En busca de la "obra de arte integral", los creadores se han reunido para combinar diversas expresiones artísticas: drama, poesía y música, canto, danza, artes plásticas e icónicas, cine.
- Es perceptible el contraste entre los volúmenes grandilocuentes e inhumanos de la cultura de masas y la perspectiva intimista de la literatura: centrada en la persona
- Destacan los esfuerzos de las culturas emergentes (subordinadas, pero globales) por redefinir la propia identidad sin perderla.

1) ¿Es la vida una guerra o buscamos pretextos para legitimar la guerra y una catástrofe indeseable?
2) Compara la versión de Carlos Saura sobre *Bodas de Sangre* con la adaptación de *Romeo y Julieta* en *West Side Story*, a grandes rasgos: ¿en qué se asemejan y en qué se diferencian?
3) Recuerda el documental que vimos hace unos días: ¿Qué semejanzas encuentras en la historia del blues y del flamenco? ¿Qué obra literaria o cinematográfica conoces que esté dedicada a un cantaor o músico del flamenco, como hizo Spike Lee en *Mo'Better Blues*?
4) ¿Qué tradiciones culturales, ritos o mitos son recreados por cada uno de estos grupos de creadores en las obras citadas?

Actividad extraescolar programada (curricular y obligatoria): Visita a la Casa de África en Sevilla

1. Visionado del documental (V.O. subtitulada): Marc-Aurèle Vecchione, *Des chaînes de fer aux chaînes en or* (2008), dedicado al surgimiento y desarrollo de las culturas afroamericanas en USA: la historia común de la música y del movimiento por los derechos civiles.

- 2 sesiones repartidas en dos horas con un intermedio para tomar notas y un debate al final.

2. Presentación del Festival de Cine Africano que tendrá lugar el mes de mayo:
http://www.fcat.es/FCAT/

Cuestionario para el debate

1) Completa el glosario de los géneros globales emergentes con ayuda del documental.
2) Escribe un sumario de los hechos narrados como si fuera la historia de un personaje colectivo: "de las cadenas de hierro a las cadenas de oro".
3) Divide esa historia en partes y señala qué historias personales recuerdas entre las que son narradas, así como a que secuencia de la historia global corresponden.

Sesión 5: La mística en el origen del rito de la lectura

1. **Simulación: el camino y el castillo interior**
a) Lectura de dos poemas: uno de Teresa de Jesús ("Vivo sin vivir en mí") y otro de Juan de la Cruz (un fragmento del "Cántico espiritual").
b) Situar la puesta en escena de cada uno de ellos en un contexto natural y en un contexto artificial o urbano.
c) Comparar las respuestas.
Es previsible que la mayoría de ellas sitúen a Juan de la Cruz en un espacio abierto y a Teresa de Jesús en un espacio cerrado.
d) Visionado de dos cuadros de Van Eyck, en láminas o en el proyector:
"Los amigos de Jesús", en la barca de los pescadores.
"Jesús en casa de Marta y María".

2. **Lluvia de ideas**: Aventurar una **explicación a esa diferencia de contextos.**

3. Explicación dialogada: **El rito de la lectura: La libertad humana es irreductible**
a) Visionado del cuadro "La Virgen de la Anunciación", de Antonello de Mesina (1477)
Ver Apéndice, acerca de la lectura como una forma de escapar del dominio de la opresión externa y entrar en un mundo propio, donde la libertad humana es irreductible.
b) Comentario a la carta XV de Hadewijch de Amberes:
"NUEVE puntos se imponen al peregrino de largo caminar: Primero, que pregunte por el camino. Luego, que sepa elegir buena compañía. Tercero, que se guarde de los ladrones. Cuarto, que se guarde de comer demasiado. Quinto, que se vista corto y bien ceñido. Sexto, que se incline al subir al monte. Séptimo, que se mantenga derechito al bajar. Octavo, que pida oraciones a la gente buena. Noveno, que le guste conversar de Dios".
1) Describe en qué consiste la alegoría y de qué trata
2) La imagen del camino de perfección en la mística aparece tanto en varones como en mujeres. Compara esta representación del camino y la mostrada en el *Cántico espiritual*
3) La vida interior de las beguinas, así como la relación en la comunidad, les permitía construir un mundo autónomo y determinar su propia vida. ¿Cómo se manifiesta esa libertad en el texto? ¿Qué condiciones asume? ¿Por qué?
Fuente:
Frank Willaert, "Peregrinos al país del amor: Mistagogía y memoria en Hadewijch de Amberes"
http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/19/willaert.html

Trabajo para casa: Proyecto Co-emocionante, "Mujeres lectoras".
Se propone leer un capítulo del libro *Aprendices y lectores*: "El aprendizaje virtual" y el artículo de Asunción Bernárdez Rodal, "Las mujeres lectoras en el Quijote":
http://www.entretodas.net/2005/04/21/mujeres-lectoras-en-el-quijote-por-asuncion-bernardez-rodal/

a) Señala todos los ejemplos que recuerdes de mujeres lectoras protagonistas en la novela moderna
b) ¿Piensas que las personas son más o menos profundas por permanecer recluidas? ¿Por qué?
c) ¿Qué les ocurre a las heroínas lectoras cuando salen al mundo? Compara sus infortunios con los de don Quijote (Alonso Quijano)
d) El proverbio "más vale equivocarse que no obrar" ¿te parece aplicable a todos los casos? ¿Cuáles sí y cuáles no?

Sesión 6: Nuevas formas de comunicar

Aula TIC

1. **¿Qué consecuencias están acarreando las nuevas tecnologías en las prácticas literarias y artísticas?**
- El auge de la comunicación
- Ventajas y vulnerabilidades en el ámbito de la creación artística: las producciones multimedia; los textos fragmentarios, según el modelo del *hipertexto.*
- Una nueva forma de leer y de actuar.

Visita a las páginas web de los festivales **FEST** y **ZEMOS98** en Sevilla.

2. **Cuestionario**. Contestar con la ayuda de fuentes disponibles en Internet

La comunicación global:

a) Describe a grandes rasgos cuáles son los medios unilaterales de información y cómo se ha servido de ellos la propaganda y el márketing desde principios del s. XX. Consulta alguna referencia sobre las teorías de McLuhan.

b) ¿En qué ha consistido la reacción de las culturas amenazadas o presionadas por la globalización? Consulta referencias sobre Umberto Eco ("Apocalípticos e integrados") y Manuel Castells (identidad de resistencia).

c) ¿Qué diferencia hay entre la autopista de la información (web) y las redes sociales (web.2)?

d) ¿Qué es la sociedad-red? ¿Cómo se configura y qué efecto tienen en ella la web y la web.2?

Nuevas formas de expresión y creación:

a) Describe qué es el lenguaje multimedia, en qué consiste el hipertexto y cómo se distinguen del texto lineal, oral o escrito.

b) ¿Qué ventajas crees que ofrece el *formato concentrado* de los textos cibernéticos hoy en boga?

c) Haz un glosario con los términos aquí definidos y añade los siguientes: lenguaje abreviado o SMS, microrrelato, blogosfera, haiku

Sesión 7: Todo es realidad, incluida la ficción

Síntesis de la unidad didáctica

1. Entrega del trabajo correspondiente al proyecto Vinculados, así como el cuaderno de trabajo o un CD regrabable, que será devuelto por el profesor, con las demás actividades y los otros dos proyectos (Aprendi-luces, Co-emocionante).

1. La enfermedad de Segismundo: ¿todo es ficción?
1) Visionado:
a) Cortometraje *El agujero negro* (*The Black Hole*), dirigido por el dúo Phil and Olly (3 ms.): http://www.futureshorts.com/
b) Calderón, *La vida es sueño*: Soliloquio de Segismundo (3 ms.)
http://www.lavidaessueno.com/
c) El guionista Guillermo Arriaga y el director mexicano Alejandro González Iñárritu en *21 gramos* (2003) (7 ms.)
http://espanol.video.yahoo.com/watch/4233668/11372813
d) Proyección de una secuencia de un cómic (anime, manga y película) que se ha convertido en una especie de enciclopedia fantástica: *Neon Genesis Evangelion*. Se muestra el final de la serie anime, una secuencia del cap. 26 (5 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=9yemROga-yI
3) Lectura de un fragmento de la novela *Kafka en la orilla* de Haruki Murakami.

2. Comunicación en mundos reales
Visionado: Dos escenas de Isabel Coixet, *La vida secreta de las palabras* (2004): La confesión de ambos protagonistas (8 ms.)

3. Guía de interpretación: **la obra abierta**
Se entregan los sumarios de las obras de Calderón, Iñárritu y Murakami, así como del cómic manga citado.
- Lo que distingue la ideología respecto del arte es la pesadilla de una "obra cerrada" que elimina la libertad personal y la percepción de la "obra abierta" que nos invita a participar en la creación.
- La *obra abierta*, según Umberto Eco, es resultado de la experimentación artística: una estructura porosa o fragmentaria que invita a la participación de los lectores. La recomposición de los fragmentos sólo es posible en un nuevo texto co-creado por autores y lectores: "lo que no dice usted, lo digo yo".
- La función social de la ficción, como síntesis de lo explicado en esta unidad, consiste en motivar la reflexión y la búsqueda de coherencia personal en la diversidad de la vida. Su trabajo es tan importante como la filosofía y las religiones, pero se realiza en su propio ámbito: la imaginación, las emociones y los sentimientos estéticos.

4. Cuestionario
a) ¿Puede prolongarse el paréntesis de la ficción hasta abarcar la vida entera? ¿Cuál sería el resultado? Pon ejemplos literarios o cinematográficos.
b) ¿Qué significa el destino en la obra de Calderón? Compara el fatalismo de Segismundo con los textos de Murakami, Arriaga/Iñárritu y el manga.
c) ¿Qué semejanzas puede haber entre el contexto del capitalismo globalizado, en la actualidad, y el imperio mundial español del s. XVII? ¿Se trata de sistemas inexpugnables? ¿Cuánto dura el dominio sin justicia?
d) ¿Cuál es la gravedad y la importancia de las palabras en la película de Isabel Coixet?
e) Explica el valor intrínseco e irrenunciable de la memoria personal y colectiva, en busca de coherencia y sentido, con ejemplos vistos en esta o en otras unidades didácticas.

f) ¿Qué finalidades y qué estilo de comunicación hace posible el medio digital, los cuales eran casi imposibles con los medios de masas (TV, cómic, literatura convencional, publicidad y propaganda)?
g) Imagina otro mundo posible: di cómo y con quiénes desearías comunicarte.

5. Entregar lo escrito en el aula. Continuar la **tarea en casa** y enviar por e-mail

Actividades de refuerzo y ampliación

1. Refuerzo: Mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase (p.ej. *Cmaptools*)
2. Ampliación: Lectura de un capítulo del libro *Aprendices y lectores*, titulado "El aprendizaje virtual".
3. Común: Glosario. Enviar por correo electrónico a la dirección del profesor

Conclusión

1. A cargo de los alumnos:
- Incluir sus comentarios respectivos con los textos creados para el proyecto "Aprendi-luces", en el post de la unidad 3. Las mejores obras multimedia, a juicio del profesor, serán expuestas en la plataforma Moodle.
2. A cargo del profesor:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad en la plataforma Moodle, a partir de los construidos por los alumnos.
- El proyecto Vinculados tiene su propio espacio, como los demás proyectos, en la plataforma Moodle: una wiki donde el profesor irá incorporando una síntesis de las aportaciones de los alumnos.
- Elaborar otra wiki con los glosarios enviados por los alumnos. Insertar el enlace en la plataforma Moodle.

Bibliografía

Bernárdez Rodal, Asunción (2005): "Las mujeres lectoras en el Quijote", en Fanny Rubio (coord.), *El Quijote en clave de mujer/es*, Madrid, Complutense, 283-304: http://www.entretodas.net/2005/04/21/mujeres-lectoras-en-el-quijote-por-asuncion-bernardez-rodal/
Hunt, Lynn (2007): *La invención de los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 2010.
Slaughter Joseph R. (2007): *The World Novel, Narrative Form, and International Law*, Nueva York, Fordham UP.
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010a): *El aprendizaje sagrado: Mitos, ritos y mística en la literatura occidental*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35180
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010b): *El canon de la vida: Poética del desarrollo humano*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35179
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010c): *Aprendices y lectores: El desarrollo humano a través de la literatura*: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35181
Turner, Victor (1957): *Schism and Continuity in an African Society: A Study of Ndembu Village Life*, Manchester, Manchester U.P.
Turner, Victor (1967): *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*, Ithaca, Cornell U.P.
Turner, Victor (1968): *The Drums of Affliction: A Study of the Religious Processes among the Ndembu of Zambia*, Oxford, Clarendon.
Turner, Victor (1969): *El proceso ritual: Estructura y antiestructura*, Madrid, Taurus, 1988.

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados

¿En qué consiste la ficción?

Fingir consiste en "hacer como si", en vez de obrar con una intención directa. En tal sentido, fingimos cuando hacemos hipótesis, cuando soñamos o cuando imaginamos una situación futura, que no hemos conocido, o un contexto pasado, en el que no participamos por propia experiencia.

Pero el estatuto semántico y pragmático de la ficción distingue con toda claridad lo que es y lo que no es fingir, según los tipos de discurso y de acción comunicativa: el arte y la literatura son básicamente ficciones; el acto de hacer memoria no es una ficción voluntaria. Necesitamos distinguir esos tipos de actos para que nuestra vida tenga sentido, como se diferencian la noche y el día, aunque haya claroscuros al amanecer y al anochecer. Éste último (o primero) es el efecto que causa la infancia y la senectud sobre la memoria.

El acto de narrar, queramos o no queramos, es una reconstrucción y una recreación de la secuencia real en forma de historia. En la unidad didáctica 2 vimos que Rigoberta (M'in) Menchú tuvo que defenderse por el simple motivo de que su biografía a los 22 años –escrita por otra persona- pasaba por alto algunos hechos y hacía un sumario de otros. P.ej., ella no estuvo presente en el asesinato de su madre, aunque lo narra como si lo estuviera viendo. Pero no por eso está "fingiendo". Recursos tales como la elipsis, el sumario, el cambio de orden en la historia, entre otros muchos (ironía, metáfora, metonimia, antítesis o dialéctica, inversión cómica, etc.), son usados en la vida cotidiana con enorme frecuencia. Todos los seres humanos, cuando narran una historia y se presentan a sí mismos ante los demás hacen una selección de rasgos oportuna según la situación o según los fines de la comunicación. Lo que *realmente* diferencia la narración coloquial de la ficción es la intencionalidad del hablante.

El acto de fingir, por su parte, consiste en la construcción artística de un espacio y un tiempo "fuera del tiempo". Abre un paréntesis en el curso de la vida cotidiana y nos sitúa como espectadores y participantes en un mundo virtual, cuyas consecuencias son únicamente cognitivas y emotivas: la risa, el llanto, la indignación, la admiración, la compasión intensa, son sentimientos humanos que adquieren una intensidad y un valor especial gracias a la ficción. Como ya dijimos en la unidad anterior, nos sirven para aprender gracias a la integración cognitiva y preparan el interior para que tengamos un "corazón de carne".

Así pues, la ficción tiene tres dimensiones distintas:

1) La retórica de la narración trata acerca de los medios usados para construir el texto y para hacer ostensible la intención de quien se comunica con signos relevantes. Por tanto, es común a los discursos y narraciones no ficticias. No es extraño que la Retórica antigua y la moderna teoría de la argumentación se hayan ocupado de dichos recursos. También la teoría de la narración ha tratado estas cuestiones, aunque se hablará de ello en la Unidad Didáctica 4.

2) La pragmática de la ficción se ocupa de las funciones y las esferas sociales donde se produce ese acto humano, es decir, de su contexto comunicativo. Un programa informativo en TV se diferencia de un documental y ambos de una película ficticia, ya sea que esté basada en hechos reales, ya sea una fantasía claramente diferenciada del mundo real. Lo socialmente específico de la ficción es el hecho de **abrir un paréntesis** e imponer sus propias reglas, aceptadas por quienes participan y, en general, también por quienes deciden no participar. Se diferencia de otros actos simbólicos que se disponen en secuencia y ocupan un espacio y un tiempo, pero no suspenden la validez del contexto cotidiano. Algunos hablan de un "contrato" de la ficción entre autor y lectores, pero me parece más abarcador y próximo a su compleja realidad en todas las culturas si lo llamamos el **rito de la ficción**.

3) La semántica peculiar de la ficción proporciona otra dimensión relevante para que podamos diferenciarla entre los demás actos humanos. Nos permite, cuando fingimos, crear un mundo o múltiples mundos inscritos unos en otros, como si fueran reales o, al menos, como si existieran. Así pues, la inventiva es consustancial a la ficción, pero tampoco le está reservada; como dije al principio, el acto de hacer una hipótesis o prevenir el futuro supone una invención, antes de ser

probados o refutados por la experiencia. Sólo por extensión llamamos "fingir" a tales actos, puesto que no es esa la intención de sus agentes.

¿Para que sirve la ficción? ¿Para evadirse o para conocer el mundo y los seres humanos, o ambas cosas?

El paréntesis abierto por la ficción es una oportunidad para la fiesta colectiva y para el aprendizaje personal. Todas las culturas tienden a delimitar claramente sus fronteras y a convertir el espacio-tiempo virtual en un medio para iniciar a sus miembros en distintas funciones sociales.
Pero contestar a la pregunta sobre la función social de las ficciones exige plantear otra sobre las relaciones entre el rito y las artes, incluida la literatura.

¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias entre los rituales y las ficciones?

El parentesco entre la ficción y el ritual es evidente. Ambos provocan un paréntesis en el decurso de la vida cotidiana. Sin embargo, hay que distinguirlos, puesto que los ritos son formas de acción que comprometen a sus miembros y tienen consecuencias inmediatas en la sociedad.
Los ritos fueron clasificados por Victor Turner en dos tipos:
1) los **rituales del dolor** (*Rituals of Affliction*), que ayudan a sanar a los miembros de la comunidad cuando han sufrido un trauma: las sanaciones de cualquier tipo, especialmente la superación del *duelo*;
2) los **ritos de inversión de estatus** (*Status Reversal*), que comprometen a toda la comunidad y permiten reflexionar, en mayor o menor grado, acerca de sus estructuras: el carnaval y los ritos de paso o de iniciación.
En una dimensión distinta al rito, se sitúa lo que V. Turner llamó el "**drama social**", aunque cada sociedad disponga de procedimientos convencionales para llevarlo a una solución: esquemas de acciones, un marco institucional. Un conflicto surgido entre los miembros de la comunidad puede provocar una serie de cismas en su seno, lo cual exige una solución colectiva para que no se extienda la rivalidad y la violencia.
La ficción ha ido ganando espacio en la vida social sobre los ritos tradicionales conforme las sociedades modernas iban conociendo mejor el mundo físico u objetivo, junto con las estructuras y jerarquías sociales que antes se presentaban como sagradas (por antonomasia: *hieros-arkhon*, "poder sacro"). También influye el hecho de que las esferas sociales se diversifiquen y las estructuras se hayan hecho más complejas. Como consecuencia de ambos procesos, muchos de los símbolos que antes estaban a cargo del ritual y eran comunicados en un ámbito religioso, se han integrado en los discursos diferenciados del derecho, la ciencia y el arte o la literatura, dado que han sido comprendidos como hechos humanos.
Tanto el arte como la literatura son espacios caracterizados por la ficción, como antes eran los ritos de iniciación. Conviene subrayar que eso no les priva de validez, sino que permite una reflexión mayor y una interpretación libre. La literatura ha contribuido de un modo peculiar al aprendizaje y la socialización de jóvenes y adultos, como empezamos a ver en la unidad anterior. Ahora bien, la diferencia entre la ficción y los rituales religiosos o los ritos cívicos no ha desaparecido, sino que está en proceso de continuo reacomodo (cfr. Martínez Sánchez, 2010a).
Lo que ha ocurrido desde hace milenios es que los procesos rituales, a la vez que el conjunto de los procesos de comunicación social, son *imitados* por géneros literarios y artísticos especializados. Los rituales colectivos implican una suspensión y un paréntesis que afectan a todos, mientras que la literatura y el arte recrean de modo figurado esa posibilidad para un grupo concreto de espectadores; dicho en términos de V. Turner, el espacio de la ficción no es propiamente "liminar", como el de la fiesta o el drama colectivos, sino "liminoide" (V. Turner). Las correspondencias podrían ser éstas:
1) El "drama social", ya desde el s. V a.C. es representado por el teatro desde sus orígenes, con un esquema bastante claro: el uso de una persona o un grupo como *chivo expiatorio* de la violencia

colectiva, por parte de los poderosos (cfr. René Girard). Sin embargo, el desarrollo moral de una sociedad puede evaluarse por el hecho de que sea capaz de promover la empatía y la solidaridad con quienes sufren las consecuencias de una desgracia, de una injusticia o, incluso, un castigo a consecuencia de haber transgredido las normas. Lo veremos en la Unidad 5, al hablar del teatro griego.

2) Los ritos de dolor, al menos en parte, se integran en el caudal de la expresividad y de la autocomprensión mediada por la poesía lírica.

3) Los ritos de inversión y, especialmente, las formas de iniciación, son recreadas por la novela moderna, en los términos que se han empezado a describir en la Unidad 2 y que serán matizados en la próxima Unidad 4. No es en absoluto casual que los experimentos e innovaciones de la novela contemporánea hayan bebido casi siempre de la narración oral, para recrear la figura y el discurso del narrador, como si estuviera actuando ante un público. El narrador *ficticio* hace las veces del guía iniciático.

En resumidas cuentas, el surgimiento del teatro (Grecia, India, China, Japón, etc.) y la difusión de la escritura introdujeron un mayor *distanciamiento* y una reflexión más profunda sobre la vida social, el significado de las relaciones interpersonales y los itinerarios vitales (Martínez Sánchez, 2010b).

En concreto, la escritura dio lugar al nuevo *rito de la lectura* (cfr. Martínez Sánchez, 2010c) en un espacio privado y retirado, desde el cual una persona podía interpretar y recrear el mundo, tanto en la posición de los autores como en el papel de los lectores. Dentro del ámbito de la cultura europea, el auge de la lectura, desde finales de la edad media, surge de la chispa encendida por la mística, sobre todo las mujeres que vivían recluidas a la fuerza por el derecho canónico.

Esas dos esferas sociales (el espectáculo y la lectura) se han ampliado y diversificado con ayuda de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías:

1) El surgimiento del cine es un acontecimiento cultural global que ha marcado nuestra época. Ha permitido que la reflexión sobre la vida social sea mucho más plástica y que sea asequible a muchas más personas.

2) La extensión propiciada por la cultura de masas, a través de la TV y los multimedia, dio paso a géneros audiovisuales de información y entretenimiento (además de difundir todavía más el cine), que convocan a un ritual colectivo comparable a los habituales en una comunidad aldeana. Es el fenómeno llamado por McLuhan, apropiadamente, "aldea global".

3) Por último, las TIC han hecho posible una comunicación multilateral, horizontal e interactiva, en mucho mayor grado, además de multiplicar las fuentes de información. El surgimiento de nuevos géneros creativos sobre la base del *hipertexto* apenas acaba de comenzar.

¿De qué manera nos ayuda la ficción a reflexionar sobre la vida social?

Desde luego, no cabe confundir la ficción con el engaño, excepto como resultado de una estrategia de ingeniería social para borrar las fronteras y manipular a un grupo determinado. El engaño y la burla toman a una persona y la convierten en objeto inconsciente o involuntario de una trama. Por el contrario, la ficción multiplica las posibilidades que el ritual y la memoria colectiva han ofrecido, y siguen haciéndolo, a los miembros de una comunidad, para que puedan tomar distancia sobre sus actos y las estructuras que en ellos se reproducen, interpretar su sentido y rehacer sus prácticas a favor de la vida, las personas y el bien común.

El espacio reservado a la ficción dentro de los ritos de las culturas tradicionales hay que buscarlo en el ámbito de los ritos de inversión: sea la fiesta colectiva donde se escenifica otro mundo posible (el "mundo al revés"); sea en los ritos de iniciación que suspenden las diferencias sociales para que los nuevos miembros convivan entre sí y participen de los mismos símbolos (normas, valores).

Los ritos de iniciación en muchas culturas preparan a sus miembros para insertarse en la vida social, después de una fase intermedia: la *communitas*, en la cual conviven unos con otros en una situación de igualdad, como explica el antropólogo Victor Turner. Durante ese periodo, salen del ámbito de sus familias respectivas y son puestos bajo la autoridad personal de un guía o iniciador. Así ocurre todavía entre los indígenas mesoamericanos y en las comunidades religiosas. En dependencia de cuáles sean los valores principales y las estructuras de cada cultura, los ritos pueden ser tan profundos e incitantes como el teatro de Atenas y sus escuelas filosóficas; o traumáticos hasta el

grado de Esparta: la selección violenta del más fuerte.
En las sociedades contemporáneas, ese proceso iniciático no ha desaparecido, sino que se ha dividido en muchos ritos distintos, que dan acceso a esferas sociales complejas: la economía, la política, el ejército, las ciencias. La educación pública y gratuita es el más relevante de esos espacios de iniciación, sin duda el más afín a los valores de una sociedad democrática y el más preocupado por regular el proceso de acuerdo con los derechos humanos. Las pandillas adolescentes también sirven a la iniciación de sus miembros, tanto en las aldeas como en el mundo urbano, aunque los prototipos que se transmiten en su seno pueden variar enormemente, entre Atenas y Esparta.
En sociedades más abiertas, lo que prevalece es el valor de la experiencia vivida a través de un camino donde cualquier encuentro es posible y muchas personas pueden servir de guías, con el fin de darnos entrada en una gran diversidad de mundos. Lo veremos en la Unidad Didáctica 4. Ahora bien, cuanto mayor sea la desigualdad en un mundo social, más se parecerá esa experiencia a un fraude que concluye en tragedia. Es lo que padecieron las heroínas de la novela escrita por mujeres en el s. XIX (cfr. Unidad 11).

¿Qué temas son recurrentes en la ficción? ¿Qué tienen en común y a quién conciernen?

Aunque todos los acontecimientos son potencialmente objeto del arte y de la literatura, el desplazamiento de los símbolos desde el ritual a la ficción (teatro, novela, poesía) significa un cambio de foco, cada vez más centrado y ampliado, desde lo colectivo y mitológico a lo personal y coloquial. Lo cual no excluye la relación entre el contexto y la vida de la persona, sino que manifiesta un nuevo sentido de lo sagrado: cada persona es sacra/santa y digna de ser escuchada.
Desde el teatro griego hasta la actualidad, los temas recurrentes se refieren a las relaciones interpersonales: el amor y el desamor; locura y razón; la amistad, la rivalidad y el conflicto; el escenario doméstico. Pero también son constantes los temas que tratan sobre la relación entre la persona y el mundo social, en las fronteras entre lo público y lo privado: el compromiso, la iniciación en un sinfín de esferas de actividad e interacción, el conflicto y la guerra.
La irrupción del cine y las grandes producciones audiovisuales desde Griffith (*El nacimiento de una nación*) hasta Amenábar (*Ágora*) movilizan a muchedumbres como actores y como espectadores. Pero esos escenarios sólo sirven como trasfondo para un análisis de las intenciones, motivos y estrategias en los actos comunicativos de los protagonistas. Cabría citar como excepciones a directores de masas como Eisenstein y a los documentalistas que narran el devenir de un colectivo. Aun así, están obligados a personificar, por medio de una etopeya, ese personaje físicamente múltiple: un pueblo, una clase social.
Cierto que el servicio de la literatura al desarrollo humano traspasa las fronteras entre culturas y nos hace inteligibles los unos para los otros: "Nada humano me es ajeno" (Catulo y Dostoievski). Varios autores consideran que los derechos humanos son el tema principal de la literatura contemporánea (Slaughter, 2007; Hunt, 2007; Martínez Sánchez, 2010b). Pero no es posible eliminar la diversidad entre las culturas, que se enraiza en distintas memorias y símbolos.
Conviene subrayar que todas las sociedades hoy están comunicadas y son interdependientes entre sí, pero no son idénticas. Ninguna cultura puede imponer a otra su propia visión del mundo. Los géneros y categorías de la ficción varían de un mundo a otro, por lo que los temas pueden ser tratados de un modo muy diverso. De hecho, esa diversidad ofrece muchas oportunidades al aprendizaje intercultural.
En concreto, la relación con el Misterio (la divinidad, el trasmundo, los antepasados o difuntos, figuras mediadoras) es radicalmente distinta en las culturas europeas que en Latinoamérica, Asia, el Islam o las culturas africanas y de raíces africanas. La élite de Occidente tiende a considerar "fantástico" y siniestro lo que en otros mundos sociales es concebido como parte de la vida cotidiana: p.ej., la presencia de los difuntos. Por el contrario, la violencia que los privilegiados occidentales han considerado un hecho objetivo, aislable y controlable, se representa como siniestra y traumática a través de la memoria colectiva de los pueblos convertidos en víctimas por los dirigentes (totalitarismo) o por la dialéctica entre poderes rivales (capitalismo, guerra, revolución y

reacción).
Sería necesario reformular el concepto de **realismo** en consonancia con el impacto de las culturas emergentes y los géneros globales sobre las normas fijadas por el canon occidental. Más allá del realismo decimonónico, el naturalismo y el realismo social, supuestamente caracterizados por su objetivismo, está la realidad expresada por distintos lenguajes y culturas. Más profundas que las imágenes obtenidas por las vanguardias estéticas (futurismo, dadaísmo, surrealismo), cuando pretenden diseccionar el interior del individuo, están los símbolos del amor y de la comunión.

¿De qué modo y a quién puede servir de terapia la ficción?

Los símbolos, en la medida que sean parte de una obra de arte lograda, tienen la facultad de abrir nuestros sentidos al Misterio. Los místicos sufíes y, en general, las culturas africanas, utilizan la danza y un estilo de música en progresión creciente, hasta el paroxismo, para provocar un trance. Es una técnica perceptible también en el flamenco.
El trance no tiene valor por sí mismo, sino en tanto que desmonta las barreras que imponen las convenciones sociales a la comunicación de las emociones o a un sentido íntimo de la comunión. Por eso, curiosamente, son vistos como algo perverso por los puritanos; y son utilizados por ideologías manipuladoras para la propaganda de una falsa comunión *contra los otros*.

¿Qué dimensiones de la vida humana abarca la ficción?

Dado que los símbolos y las ficciones se construyen con muchos lenguajes artísiticos, se puede decir que todas las formas de vida humana caben en la ficción. La manera de reunirlas durante milenios ha sido la obra de arte total, desde el origen de la cultura: la fiesta colectiva. La conjunción entre las artes es uno de los principios que promueven las vanguardias, aunque también fuera manipulado por las ideologías en distintas épocas: la teocracia, el Barroco, los totalitarismos.
Mucho más enraizado en nuestra común humanidad está el mestizaje cultural que se expresa por medio de la conjunción de las artes. Gracias a la explosión de los lenguajes artísticos y la música popular (pop, folk, músicas y arte africanos, gitanos, amerindios, asiáticos) durante las últimas décadas, han surgido formas de *fusión* entre ellos. Podemos asomarnos a experimentos reales (con diversos nombres: jam session, happening, fusión, etc.) en nuestro entorno, donde se utilizan las técnicas del multimedia y las técnicas teatrales, como los **festivales FEST y ZEMOS98 en Sevilla**.
Lo que subyace a ese dinamismo es la creación continua y la oportunidad de transformar nuestro mundo vital para reunir a los diferentes, sin subordinación ni injusticias.

¿En qué consiste el rito de la lectura, desde sus orígenes?

Antes dijimos que la ficción crea un paréntesis en el decurso vital, sin una función predeterminada, a diferencia de los rituales. Si nos referimos al acto de leer, podríamos clasificarlo de la misma forma, pero se nos escaparía algo. Es muy citado el caso de Agustín de Hipona, educado en su juventud para ser un orador romano, quien se quedó sorprendido y entusiasmado cuando vio a Ambrosio de Milán leer en silencio. Los cristianos habían aprendido a no declamar cuando leían. Esa atmósfera de silencio a su alrededor y el asomo a una interioridad libre le fascinaron.
Las mejores lectoras, en el más amplio sentido de la palabra: intérpretes creativas, han sido las mujeres durante milenios. En concreto, a lo largo de la edad media, cuando surge una nueva manera de comprender la ficción, al menos en Europa, tanto la burguesía como los judíos y las mujeres tenían vedadas las funciones públicas. Sin embargo, tenían una rica y profunda vida interior. El rito de la lectura, si podemos llamarlo así, consiste en una liberación respecto de las presiones exteriores. No obstante, los poderes autosacralizados no se privan de censurar y limitar las lecturas permitidas.
Sobre ese terreno propicio, la imprenta produce una revolución: la libertad de expresión y la libre interpretación de los textos sagrados. Además, la mejora de las comunicaciones da paso al auge de un nuevo género: la literatura epistolar, que permite expresar emociones íntimas. Ya era frecuente

entre las místicas beguinas del norte de Europa, desde el s. XIII, cuando meditaban en común acerca del Amor divino y humano. Durante el s. XVII y, sobre todo, el XVIII, la memoria epistolar entre mujeres se convirtió en un género literario, de la mano de Madame de Sevigné. De ese ambiente real surgieron las novelas sentimentales en Inglaterra y Francia, como veremos en la Unidad 10.

La mística femenina ha tenido muchas dimensiones, tantas como tiene la persona viva. El amor humano sirve de signo al amor divino, gracias a una doble lectura que surge del Cantar de los Cantares, el Corán y Platón. Pero una dimensión principal y común a mujeres y a hombres es la terapia de los traumas sociales en un contexto represivo. Quienes son obligados a esconderse o son encerrados en una clausura inevitable, encuentran una salida interior, como describe el *Cántico espiritual* de Juan de la Cruz o la *Vida* de Teresa de Jesús. Véase Unidad 8.

En un sentido más amplio, la mística de la vida cotidiana profundiza hasta el extremo el valor de la experiencia en la casa y en el camino, que caracteriza a las mujeres, los judíos, los burgueses, a diferencia y en contraste, a veces paródico, con los mitos de la caballería, el conflicto y la guerra.

¿Es sueño la vida?

Cuando la ficción se prolonga indefinidamente no ocurre ese misterio de la creatividad continua, del que antes hablábamos, sino un paréntesis abierto que no se cierra, hasta convertirse en una patología. La conexión entre el acto de fingir y la vida no puede romperse sin que la potencia reflexiva de la ficción, acerca de nuestro actuar cotidiano y de las estructuras injustas, pierda sentido.

La trampa de la ficción prolongada es señalada por autores que hacen "metaficción" para comprender la tendencia humana hacia la evasión o la locura, en vez de asumir su responsabilidad y su libertad en la vida histórica: Calderón en *La vida es sueño*, Shakespeare en *Hamlet*. En nuestra época, a causa de un "exceso de información" y de control por parte de los medios que crean ficciones (p.ej. la realidad virtual) conviene subrayar la libertad de la persona frente a las estructuras y los colectivos impersonales.

La obra de Kafka quizá sea la más empeñada en tantear los límites de la ficción, a causa de una acumulación de traumas y frustraciones provocadas por el totalitarismo. Cuando el individuo se somete bajo la opresión de los sistemas, entonces ya no parece haber diferencia entre la realidad construida por los poderosos (la ficción ideológica) y la realidad verdadera de la vida cotidiana. Los personajes de Kafka, solitarios, desarraigados, pasan su vida bajo el influjo del Castillo o en el laberinto de un Proceso inacabable (cfr. la unidad 13).

UNIDAD 4. El comentario de las grandes obras

Introducción

"Amueblar una habitación vacía es una cosa. Seguir amontonando muebles dentro de ella hasta que los cimientos cedan, es otra completamente distinta" dice el economista Galbraith, en su libro *La sociedad opulenta* de 1958.

El estudio de la LU en el Bachillerato suele confundirse con la acumulación de conceptos y hechos sobre la Historia de la Literatura, lo que hace muy difícil su asimilación por el alumnado. Según vimos en la PD, la tarea del profesor será viable y satisfactoria si proporciona a los jóvenes las herramientas imprescindibles para ser aprendices a lo largo de su vida. El comentario de textos es el procedimiento principal para ese aprendizaje, además de una práctica exigida en la PAU.
La lectura elegida para este primer intento es la última en la serie propuesta por las universidades andaluzas: la novela de Salinger *El guardián entre el centeno* (*The Catcher in the Rye*). Su título tiene una connotación peculiar que procede del beisbol y el lenguaje juvenil; el catcher es quien no deja perderse la pelota. Su protagonista es un adolescente que atraviesa un período de crisis y transformación. La intención es motivar el aprendizaje de los alumnos por medio de la obra y los temas que pueden resultarles más cercanos y, en suma, realmente significativos.

I. Análisis de problemas

EL COMENTARIO DE TEXTO:	LA NOVELA DE SALINGER

¿Cuál es la importancia del comentario?

¿Cómo podemos interpretar un texto para hacerlo actual?

¿Por qué comenzamos por la última lectura en la serie cronológica?

¿Qué tiene de especial el contexto social, la vida y la obra de Salinger?

¿Cuál fue su repercusión literaria y cinematográfica?

¿Cómo diferenciar las buenas y las malas interpretaciones de un texto, una teoría o un suceso?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros
b) una exposición de los contenidos ausentes en el libro de texto, organizada en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse los alumnos acerca de esta unidad didáctica.
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
d) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "Las relaciones entre los jóvenes, ¿fáciles o difíciles?"
2. Colgar en el blog de la asignatura dos posts sobre el proyecto "Aprendi-luces", con el tema que corresponde a esta unidad ("Un personaje de nuestra época"), uno para solicitar a los alumnos que inserten traducciones adaptadas y otro para la creación de textos.
3. Colgar otro post para presentar el proyecto "Una historia que compartir", el cual se inicia en esta unidad.

Sesión 1. Contexto social y estético

Proyector

1. **Explicación** introductoria del **contexto social: la "sociedad opulenta"**
a) Conexiones con la Unidad Didáctica anterior: prolegómenos a la lucha por los derechos civiles y al mestizaje real entre castas incomunicadas en USA
b) Lectura de un fragmento de J. K. Galbraith, *La sociedad opulenta*
"Amueblar una habitación vacía es una cosa. Seguir amontonando muebles dentro de ella hasta que los cimientos cedan, es otra completamente distinta. Si no se hubiese podido resolver el problema de la producción de bienes, el hombre habría seguido sometido a la más angustiosa y penosa de las desventuras. Pero no darnos cuenta de lo que hemos resuelto y, por lo tanto, no acudir a realizar la tarea siguiente, tendría un carácter tan trágico como aquella", *La sociedad opulenta* (*The Affluent Society*, Nueva York, The New American Library, 1958, p. 275).
"A medida que una sociedad se va volviendo cada vez más opulenta, las necesidades van siendo creadas cada vez más por el proceso [de producción] que las satisface. Su actuación puede ser pasiva. Los incrementos en el consumo, la contrapartida de los incrementos en la producción, actúan por sugestión o por emulación para crear necesidades. Pero los productores pueden actuar también de forma activa, creando necesidades a través de la publicidad y de la técnica de ventas. Las necesidades vienen así a depender del producto. En términos técnicos no se puede ya suponer que el bienestar sea mayor a un nivel superior de producción que a un nivel inferior. Puede ser el mismo. El nivel superior de producción posee, simplemente, un mayor nivel de creación de necesidades que requiere un nivel superior de satisfacción de las mismas.
[...] Por consiguiente, si la producción crea las necesidades que procura satisfacer, o si las necesidades brotan *pari passu* con la producción, entonces la urgencia de las necesidades no puede ser empleada para defender la urgencia de la producción. La producción sólo viene a llenar un vacío que ella misma ha creado [...] No cabe duda de que las actitudes y los valores que han convertido a la producción en la tarea fundamental de nuestra sociedad poseen unas raíces extraordinariamente tortuosas"
(traducción tomada de *La sociedad opulenta*, Ariel, Barcelona, 1969, pp. 174-176 y 170)
c) **Comentario** dialogado: ¿Qué relación tiene la sociedad dual del capitalismo avanzado en USA 1950-1960 con la sociedad del capitalismo informacional, hoy en día?
Ver apéndice
- ¿Qué necesidades son comunes a cualquier ser humano y cuáles son fabricadas por el sistema capitalista de producción y de consumo?

2. **Visionado y comentario** de videos breves con proyector (Fuentes diversas: *Google video*).
Repartir una breve **antología y links** sobre las obras respectivas, para que comenten los textos en casa, con la guía que aparece más abajo.

1) **The Lost Generation**: Desinstalados en la prosperidad
(4 vídeos de 3 ms., sin audio: escenas de películas basadas en grandes novelas norteamericanas)

Vídeo 1: *El Gran Gatsby*
- De los felices 20 a la crisis del 29: John Dos Passos, *Manhattan Transfer* 1925, *U.S.A.* (Trilogía, 1930-36); Francis Scott Fitzgerald, *El Gran Gatsby* (*The Great Gatsby* 1925); William Faulkner, *El ruido y la furia* (*The Sound and the Fury* 1929).
Vídeo 2: *Las uvas de la ira*
- El paro y el nomadismo: John Steinbeck, De ratones y hombres (Of Mice and Men, 1937); Las uvas de la ira (Grapes of Wrath, 1939).
Vídeo 3: *Por quién doblan las campanas*
- Las guerras mundiales: los cronistas de guerra. Ernest Hemingway, *Por quién doblan las campanas* (*For Whom the Bell Tolls*, 1940); Graham Greene, inglés católico, *The Quiet American*

(El "estadounidense impasible", en traducciones de América Latina, 1955).
- La narración corta, *vida condensada*. Fragmentos de realidad en un lenguaje conciso y dialógico: Ring Lardner (citado por Salinger), Ernest Hemingway.
Vídeo 4: *Viva Zapata!*
- Entre la exclusión y la traición: a) Represión institucional contra la izquierda norteamericana (años 20, era McCarthy); b) críticas al estalinismo. Cfr. Elia Kazan, *Viva Zapata!* (1952), guión adaptado por John Steinbeck.

2) The Beat Generation
(Vídeo de 4 ms., sin audio: Kerouac, Ginsberg y sus amigos en Nueva York)
La memoria rebelde, la reacción y la búsqueda de aprendizajes personales
- Jack Kerouac (novela y ensayo; p.ej. *On the Road*, 1957). Origen de las *road movies*.
- Allan Ginsberg, William Burroughs (poesía).

3) **Años 60 y 70**. Los movimientos juveniles contraculturales: John Lennon, *Imagine*
(Vídeo de 3 ms.: audio de *Imagine*)

Fuentes: youtube

3. Tarea para casa, sobre la antología de textos repartida en clase:
1. **Tomar nota desde el principio sobre los hechos** de la cultura norteamericana que no entienden (incluidas las alusiones del narrador), para **plantear y resolver las dudas en la sesión 7** ("El contexto del mundo narrado").
2. Lecturas de
a) Allan Ginsberg, "America"
b) Bob Dylan, Like a Rolling Stone
c) Jim Morrison (The Doors), *The Soft Parade*
d) John Lennon, *Imagine*
3. Investigar en la red digital o en una enciclopedia acerca de las trayectorias personales de sus creadores. ¿Cuál de ellas te parece más atractiva? ¿Por qué?
4. Comentario: ¿A qué puede deberse la ironía de muchos autores en los años 60 acerca de la "Soft Life"? ¿No es lo más deseable del mundo una "vida cómoda"?
5. Reflexionar para la puesta en común durante las próximas sesiones, sobre la base de lo explicado en las primeras tres UDs:
- ¿Qué significa la locura y la visión del "mundo al revés" en los textos de los autores citados y en muchas culturas (el carnaval y los disfraces, los bufones o payasos, los marginados o *outsiders*)?
- Hay una enorme diferencia entre la construcción de una personalidad propia y la autodestrucción. Sin embargo, ¿es necesario renunciar a algo de uno mismo para crecer?
6. Comenzar el **proyecto "Vinculados"** para esta UD: links sobre el contexto y la obra de J. D. Salinger.

Sesión 2: Los géneros del aprendizaje

1. **Audición** de la primera parte de Jim Morrison, *Soft Parade* y la canción de Dylan (Lennon aparece en el video del día anterior)

2. **Explicación** dialogada a partir de la tarea personal del día anterior
- El extrañamiento o deshabituación sirve como medio estético para *llamar la atención* del público: ¿*Hacia qué* dirigen nuestra atención los poemas de Ginsberg, Dylan, Morrison y Lennon? ¿Sirven para reflexionar acerca del texto y del mundo representado (sociedad, cultura) o sólo satisfacen el narcisismo del autor?
- Como vimos en la Unidad Didáctica 3, el sentido de algunos rituales que anteceden o conviven con los géneros literarios consiste en integrar las diferencias entre humanos, por medio de la burla (carnaval) o de la compasión hasta el extremo con los vulnerables (comunión)
- Es necesario resaltar las diferencias entre un aprendizaje inhibidor (castigo, desgracia y sumisión) y las *formas del desarrollo humano*, aunque pase por las mismas pruebas: el pícaro buscador de provecho y el aprendiz de humanidad. Lo veremos a continuación.

3. **Lectura** del inicio de la novela *The Catcher in the Rye* y **trabajo personal**:

"Si de verdad les interesa lo que voy a contarles, lo primero que querrán saber es dónde nací, cómo fue todo ese rollo de mi infancia, qué hacían mis padres antes de tenerme a mí, y demás puñetas estilo David Copperfield, pero no tengo ganas de contarles nada de eso. Primero porque es una lata, y, segundo, porque a mis padres les daría un ataque si yo me pusiera aquí a hablarles de su vida privada. Para esas cosas son muy especiales, sobre todo mi padre. Son buena gente, no digo que no, pero a quisquillosos no hay quien les gane. Además, no crean que voy a contarles mi autobiografía con pelos y señales. Sólo voy a hablarles de una cosa de locos que me pasó durante las Navidades pasadas, antes de que me quedara tan débil que tuvieran que mandarme aquí a reponerme un poco. A D. B. tampoco le he contado más, y eso que es mi hermano […]"

a) Lectura del sumario de varias novelas para compararlo con la descripción que hace el narrador (Holden Caufield) de su propósito con esta novela
- Comparación con la historia de *David Copperfield*
- Comparación con la saga de *Harry Potter*
- Comparación con una serie o una película famosa, p.ej. *Cuéntame*
b) ¿Qué tiene en común con ellas y en qué se distingue?

4. **Tareas para casa**: **Lectura guiada de la novela** (1)
a) ¿Acerca de qué acontecimiento habla Holden Caulfield desde el inicio de la novela?
b) ¿Cómo influye en Holden el encuentro y el diálogo con otras personas? ¿De quiénes aprende algo?
c) Busca en Google Maps los lugares clave de la novela
d) Traza el **itinerario** de Holden Caulfield, junto con un breve sumario de acciones.

Sesión 3: "Te cuento lo que me ha pasado". Géneros del diálogo narrativo y lírico

Aula TIC

1. **Puesta en común** de la tarea del día anterior

2. **Explicación** sucinta de **los *géneros del aprendizaje***

Fuente: Martínez Sánchez (2010): "Los géneros que narran el aprendizaje"
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35181&portal=0

a) ¿Novela de aprendizaje?: La vida de un joven desde su nacimiento a su madurez (*David Copperfield*)
b) ¿Novela de educación?: El proceso entero de la educación de un joven y sus problemas con las instituciones educativas (*Harry Potter*)
c) ¿Biografía o autobiografía?: Narración lineal de acontecimientos experimentados por una persona (*Cuéntame* o la película-serial *La Mari*)
d) "Novela de formación" (*Bildungsroman*): Relato de un acontecimiento o de un periodo crucial que transforma la vida del protagonista y su visión del mundo
- La experiencia personal en el camino de la vida: vivencia y convivencia
- La prueba del diálogo: el aprendizaje en relación con *los otros*

3. **Investigación sobre la cultura juvenil**

1) Influjo de la novela de Salinger en la cultura actual
a) Buscar en internet las canciones de los grupos norteamericanos Green Day y Guns' n Roses que se inspiran en la novela *The Catcher in the Rye*
b) Descargar las letras (*lyrics*) de ambas en inglés y su correspondiente traducción, para añadirla al cuaderno de trabajo

2) Buscar algún grupo andaluz o español que cultive el género del *Bildungsroman* lírico: el significado de una experiencia clave en la vida cotidiana. P.ej. *No me pises que llevo chanclas*, *Chambao* o *La oreja de Van Gogh*.
a) Seleccionar una canción representativa
b) Comentar la relación de la historia-canción con una experiencia propia o cercana
c) Argumentar acerca del valor de un acontecimiento cotidiano cuando es narrado a un-a amigo/a: ¿Tiene validez sólo para las personas conocidas o también para los desconocidos?
d) Pensar acerca de las diferencias entre la anécdota o lo anecdótico y lo *narrable a cualquier persona*. ¿En qué se basa, si es que hay alguna? ¿Cuál es el valor estético de la canción antedicha?

4. **Tareas para casa**:
1. **Lectura guiada de la novela** (2)
a) ¿Qué rasgos de Holden Caulfield encuentras en ti mismo o en amigos de tu edad?
b) ¿Con quiénes tiene Holden Caulfield una relación más profunda, con su familia o con sus amigos? ¿Tiene alguna relación auténtica *con alguien*? ¿Por qué?

Sesión 4: El valor de la experiencia en tu propia cultura

1. **Lectura** de algunos ejemplos de poesía española y andaluza contemporánea:
- la "poesía de la experiencia": Felipe Benítez Reyes, Luis García Montero.
- poesía femenina: María Victoria Atienza

> Estaba abierto el cielo y mi hijo en mis brazos,
> tan indefenso y tierno y aterido y fragante
> que lo sentí una obra sólo mía, victoria
> de un cuerpo paso a paso ofrecido a su cuerpo.
> Lo envolví con mi aliento y él tuvo el soplo tibio
> en el que una paloma se sostenía en vuelo.

María Victoria Atienza, "Victoria", *Trances de Nuestra Señora*

Volveremos a tratar acerca de estos poetas y todos esos temas en la Unidad Didáctica 14, para sacar conclusiones al cabo de nuestro aprendizaje compartido.

2. **Proyecto Andaluces-aprendices** para esta UD: **Un personaje de nuestra época**
1ª. parte: Trabajo personal
a) A partir de las letras originales y traducidas de las canciones que antes descargaron los alumnos (Green Day, Guns'n Roses), intentar una traducción adaptada. En lo posible, adaptar el texto al vocabulario local y juvenil de tu entorno.
b) Crear la letra de una canción que trate sobre la vida de un personaje de nuestra época: p.ej. un joven desempleado, un preso, un inmigrante.
2ª. parte: En tres grupos
a) Seleccionar los mejores trabajos del proyecto (traducción y creación del texto para una canción): Lectura en clase
b) Elegir los mejores ejemplos y argumentos del día anterior para compartirlos con el resto de la clase: canciones de **grupos andaluces, españoles o hispanos**

3. **Tarea para casa**: Se integra en el **Proyecto "Co-emocionante":** "Las relaciones entre los jóvenes, ¿fáciles o difíciles?"
1. ¿Qué significan los personajes femeninos en general y cada uno en particular dentro de la novela *El guardián entre el centeno*?
2. ¿Hay verdadera comunicación entre chicos y chicas? ¿Se tratan con equidad y con respeto?
3. ¿Por qué se manipulan los jóvenes entre sí? ¿Te parece que el amor juvenil *tiene que* ser manipulador o hay formas de evitarlo?
Alusión a la idea central del próximo bloque de contenidos: "Fanático, pero enamorado".

Sesión 5: La obra de Jerome David Salinger

Propuesta del proyecto "Una historia que compartir"

- Para cultivar durante el resto del curso.
- Individual o en grupo (distribuido por partes entre cada uno de sus miembros).

1) **Escribir la propia "historia de aprendizaje",** sobre nuestra experiencia personal, interpersonal y social, a lo largo del año; tanto la que ocurre en nuestra aula como en la vida cotidiana de los alumnos.
2) Extender la convocatoria al alumnado del Instituto en forma de un certamen con fecha límite de entrega el 1 de mayo y un jurado extraído voluntariamente del profesorado.
3) Se admiten formatos diversos (textos: relato corto, drama o guión audiovisual, poesía; canción, video), para cada uno de los cuales habrá un certamen diferenciado. Pero el tema es común: *Aprendices de vida: Una historia que compartir*.

1. **Puesta en común** de la tarea en casa: Las relaciones de género entre adolescentes
2. Presentación:

a) **Video** en memoria de Salinger, con el proyector del aula (en caso contrario, repartir un breve sumario para que alguien lea en voz alta): Vida, obra y repercusión (3 ms.)
b) Explicación. Ver **apéndice**.
c) Otro video intercalado de 2 ms.: Repercusión literaria y cinematográfica
http://www.rtve.es/mediateca/videos/20100129/fama-salinger-nunca-llevaron-bien/680964.shtml

3. **Tarea para casa**: **Lectura guiada de la novela** (3)

a) ¿Qué influencias recibe Salinger de otros autores, tanto los citados en la propia novela como otros a los que aludimos en la Sesión 1?
b) Investiga sobre el significado de *Beat* y *Beatnik*, el cual está en el trasfondo nada menos que *The Beatles*. ¿Qué relación encuentras con los personajes de Salinger?
c) Profundiza por tu cuenta en la vida de Salinger. ¿Hay algún vínculo entre su vida y su literatura, concretamente la novela que comentamos?

Sesión 6: La vida del personaje: Holden Caulfield, prototipo adolescente

1. **Puesta en común** de la tarea anterior: Relación entre vida y literatura

2. **Explicación**: buenas y malas interpretaciones. Ver **apéndice**.
- El homicidio de John Lennon: ¿Qué tipo de interpretación hacen los asesinos inspirados en Caufield? ¿No están ellos mismos *matando a Caufield*?
- Otras interpretaciones: ¿qué os parecen las versiones de hace algunos días: Green Day y Guns' Roses? ¿Toman la novela como un motivo para seguir creando o es un mero pretexto?

3. **Proyección** y comentario de fragmentos seleccionados **de películas**:

a) Salinger no ha permitido ninguna versión de sus obras en cine. Hay sólo una que yo conozca, en un estilo que no paga derechos de autor (absurdismo):
(1 m. y medio)
http://www.imdb.com/video/wab/vi1487340057

b) Pero ha influido en muchos cineastas, quienes son *interpretantes* de Salinger, sobre todo durante los años 90 (Generación X):

1) Montxo Armendáriz, *Historias del Kronen* (1995, 95 ms.), novela de José Ángel Mañas
(2 ms.)
2) David Trueba, *La buena vida* (1996, 107 ms.), novelista y director
(2 ms.)
3) Julio Medem, *Lucía y el sexo* (2001, 128 ms.)
(4 ms.)

Fuentes: youtube

4. **Tarea para casa**: **Lectura guiada de la novela** (4)
1. ¿Cuál es la actitud de Holden hacia los adultos? ¿Está justificada? ¿Con quiénes sí y con quiénes no?
2. ¿Qué opiniones tiene Holden sobre la sociedad de su época? Pon ejemplos de sus burlas, ironías y críticas
3. Revisar las alusiones más relevantes de Holden o de otros personajes al contexto de su época.

Sesión 7: El contexto del mundo narrado. Crítica a la sociedad de su época

1. **Debate** a partir de lo trabajado en casa

a) **Contestar a las preguntas de los alumnos acerca de los hechos** de la cultura norteamericana que los alumnos no entienden, tal como se les avisó al principio, una vez que han leído la novela o su mayor parte.
b) ¿Tiene Holden razón acerca de los adultos y la sociedad donde vive? ¿En qué grado?
c) Semejanzas de Salinger con la generación Beat: Las burlas de Holden provocan un desenmascaramiento
d) Crítica del esnobismo y contra la admiración por el *star-system*. ¿Sincera o falsa?

2. **Lluvia de ideas: ¿Qué significa realismo?**

- Sentido restringido: novela de la segunda mitad del s. XIX, p.ej. Galdós
- Otros sentidos: versiones muy distintas del realismo social, entre la épica de Maximo Gorki (*La madre*) y el distanciamiento de Bertolt Brecht (*Madre Coraje*); superrealismo, realismo grotesco o hiperrealismo, realismo mágico latinoamericano

2. **Explicación dialogada**: **la reflexión por medio de la narrativa y del drama**

- Cuando el narrador o los protagonistas se limitan a actuar, como en el drama, no quiere decir que la obra sea superficial, sino que incita a la reflexión *de los espectadores.*
- Recordar el contenido de las Unidades Didácticas 2 y 3
a) Los héroes de la épica producen admiración. Los héroes de la tragedia y de la comedia clásicas son imperfectos, de modo que nos resulten cercanos. Pero los héroes posmodernos parecen más vulnerables y erráticos de lo que muchos lectores pueden soportar.
b) Otros héroes y heroínas contemporáneos conocidos por los alumnos.
c) ¿Holden produce compasión o rechazo? ¿Podemos aprender de él?
d) ¿No ha dado lugar esta obra a una nueva variante de esnobismo y una admiración juvenil por el *enfant terrible* (en la tradición francesa: Rimbaud, la novela de Jean Cocteau, Antonin Artaud)?
e) Valor del distanciamiento, junto con la identificación, para propiciar un aprendizaje en los lectores.

3. **Tarea para casa**: **Lectura guiada de la novela** (5)
a) ¿Es *The Catcher* una novela realista? ¿En qué sentido?
b) Buscar el sumario de una novela de Paul Auster, un autor norteamericano que cultiva el género *Bildungsroman* (p.ej. *El palacio de la luna*). Describir semejanzas y diferencias con *The Catcher*

Sesión 8: El lenguaje del texto

1. **Simulación**. **Puesta en escena de los conceptos** para que sean comprendidos como procedimientos

Un grupo de cuatro voluntarios o escogidos por sus tablas teatrales.
Juego reglado: **"Me han dicho que a usted le han dicho"**
a) Una pareja permanece en la clase y los otros dos salen a la puerta.
b) De la primera pareja, una persona le cuenta a otra un acontecimiento de actualidad. Ésta se lo cuenta al primero que entra, citando a su informante. Después, la tercera se lo cuenta a la cuarta.
b) Cuestionario al resto de la clase
- Género del discurso o tipo de texto
- Tema principal del asunto: historia y tópicos principales
- ¿Ha sido tratado igualmente el tema por los tres? ¿Cuáles han sido las diferencias?

2. **Explicación**: **Teoría de la narración**. Práctica en la sesión siguiente.
Ver **apéndice 2.**

3. **Tarea para casa**: **Lectura guiada de la novela** (6)

Análisis del lenguaje del texto
1. Pon ejemplos de lenguaje coloquial en el discurso del narrador.
2. ¿Qué registros o variedades lingüísticas (jerga, dialecto) aparecen? ¿Qué significa su uso por unos y otros?
3. Señala algún ejemplo de contraste en el discurso del narrador entre diversos lenguajes de extracciones sociales o perspectivas ideológicas distintas: ironía, dialogismo.
4. ¿Hay rastros de lo que podría llamarse "lenguaje literario" (metáfora, paralelismo, ironía, antítesis)? ¿Se trata de rasgos específicamente literarios o recursos de la lengua coloquial?

Sesión 9: Comentario del cuento "Un día perfecto para el pez banana"

1. **Breve síntesis** de conceptos tratados en las Unidades Didácticas 1-3 y en las sesiones precedentes

- La función poética (Jakobson) o estética (Mukarovsky) del lenguaje nos pide **atención al texto** como una construcción lingüística.
- La **estética** reflexiona sobre los sentimientos que provoca la obra, a través de la empatía.
- La **hermenéutica** exige conocer y responder a la propuesta de valores por el-la autor/a: aceptación o rechazo.
- El aprendizaje no se limita al texto, sino que abarca la situación y el contexto:
a) reflexión crítica sobre las actitudes del héroe/heroína y sobre las nuestras;
b) comprensión y crítica del mundo social.

2. **Lectura y comentario del cuento** "A Perfect Day for Bananafish" ("Un día perfecto para el pez banana"), escrito por Salinger a su vuelta de la guerra, en la misma época que los dos primeros capítulos de *The Catcher*

1) Analizar los temas para distinguir el principal y los secundarios
2) Comprender las alusiones al contexto social y cultural como trasfondo de la obra. Destacar aquellos elementos del contexto que tienen más relevancia para el autor, es decir, que hacen comprensible su intención
3) Descripción de la estructura del texto y, en consecuencia, el género al que puede adscribirse: tamaño, tipo de discurso, partes, recursos narrativos
4) ¿Qué rasgos imprime el autor al género?
5) Comparar el estilo del relato con la novela *The Catcher*:
- Narrador homodiegético en primera persona (*The Catcher*) vs. Narrador heterodiegético en tercera persona
- En ambos: focalización interna
6) Comparar la forma de este cuento con las constantes estéticas de sus contemporáneos: Hemingway
7) Explicar sus posibles influencias en autores actuales

3. **Trabajo para casa**

a) Elaborar un **glosario** en formato electrónico de los términos técnicos para el análisis del texto:
historia, fábula, argumento / relato, trama, intriga / discurso
narrador (homodiegético, heterodiegético)
foco, punto de vista
monólogo, diálogo (estilo directo, estilo indirecto), dialogismo (estilo indirecto libre, cita implícita, ironía, intertextualidad)
in media res, in extrema res, prolepsis, analepsis (flash back), suspense
b) Enviarlo por correo electrónico a la dirección del profesor, junto con el archivo del proyecto Vinculados.

Sesión 10: Comentario-síntesis

Prueba con un formato similar al de la PAU:
Comentar un fragmento de la novela *El guardián entre el centeno* (*The Catcher in the Rye*)

1. Lectura analítica: buscar el tema principal y los temas secundarios.
2. Relacionar los temas del fragmento con el conjunto de la novela. ¿Qué quiere comunicarnos el autor en ese texto? ¿Y con la novela?
3. ¿Son prescindibles los temas secundarios o nos sitúan en un contexto relevante para entender la obra?
4. Describir brevemente, a partir de los índices que nos da el fragmento, el contexto que hemos investigado:
- Contexto social, económico y político de USA.
- Contexto estético: corrientes literarias.
5. Definir el género de la obra a partir de los rasgos estéticos y los temas que aquí aparecen.
6. Caracterizar el lenguaje y el estilo del autor, tomando ejemplos del texto.
7. Influencia de Salinger y, concretamente, de la obra *The Catcher in the Rye.*

Trabajos para entregar:
1. Cuaderno con las actividades realizadas en clase durante las cuatro primeras unidades didácticas.
2. Comentario a la obra de Salinger. El mínimo común han de ser las respuestas al cuestionario de la lectura guiada. Además, los alumnos pueden añadir su opinión personal.
3. Proyectos en marcha:
1) "Co-emocionante".
2) "Una historia que compartir".

Tarea para casa: Elaborar el mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase, disponible en la red (*Cmaptools*), y enviarlo por correo electrónico al profesor.

Sesión 11: Refuerzo y ampliación

Aula TIC

1. Presentar el resultado de la evaluación

2. Dividir los alumnos en dos grupos de actividades

1. **Ampliación:** Elaborar un breve dossier sobre los efectos del SPTD: Síndrome de Estrés Postraumático
2. **Refuerzo**:
a) Preparar un mapa de los lugares aludidos en el cuento "Un día perfecto para el pez banana".
b) Explicar los índices y señales del cuento que identifican al protagonista como a una persona con tendencias violentas o, al menos, agresivas.
3. **Común a todo el grupo:**
a) ¿Tuvo algún efecto la experiencia de J. D. Salinger como soldado en la Segunda Guerra Mundial sobre su obra?
c) ¿En qué consiste la ironía de Salinger acerca de su personaje en el cuento "Un día perfecto…"?

Conclusión

- A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios a los dos posts correspondientes de la unidad 4, tanto las traducciones adaptadas, como los textos creados para el proyecto "Aprendi-luces". Las mejores obras, a juicio del profesor, tendrán un espacio propio.

- Por parte del profesor:
1. Introducir el mapa conceptual de la unidad en la plataforma Moodle, a partir de los construidos por los alumnos.
2. Elaborar una **wiki** con los glosarios enviados por los alumnos. Servirá como base de datos para el comentario de las próximas obras: http://www.wikispaces.com/site/for/teachers
3. Hacer una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados, también en forma de **wiki**, e insertar los links que correspondan en la plataforma Moodle.
4. Añadir al **blog del curso** las mejores aportaciones de los alumnos en sucesivos posts:
a) uno de los itinerarios elaborados en Google Maps: el viaje de Holden Caulfield
b) una selección del proyecto "Aprendi-luces" en esta UD.

Bibliografía

J. D. Salinger, *El guardián entre el centeno*, trad. de Carmen Criado, Madrid, Alianza.
Auerbach, Erich (1942): *Mimesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*, México, FCE, 1950.
Bajtin, Mijail (1979): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
Bruner, Jerome (2004): "Life as Narrative", *Social Research*, 71, 3 (otoño 2004), 691-710.
Genette, Gérard (1983): "Discurso del relato", en *Figuras III*, Barcelona, Lumen, 1989, 75-327.
Martínez Sánchez, Joaquín José (2010): *Aprendices y lectores: Literatura y desarrollo humano*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35181&portal=0
Ricoeur, Paul (1983-1985): *Tiempo y narración* (*Temps et récit*), I. *Configuración del tiempo en el relato histórico*; II. *Configuración del tiempo en el relato de ficción*, Madrid, Cristiandad, 1987 (1983-84); III. *Le temps raconté*, cit., 1985 (*El tiempo narrado*, México, Siglo XXI, 1996).
Ruiz García, Carlos (2008): "Comentario de texto. Guía del comentario de textos literarios":
http://www.comentariodetexto.com/
Vallés Calatrava, José R. (2008): *Teoría de la narrativa: Una perspectiva sistémica*, Madrid, Iberoamericana.

Recursos digitales

He aquí una selección de los links más útiles, fiables y asequibles

a) Presentación
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/8084931.stm

b) Audiovisuales: vídeos, películas y canciones
http://video.google.com
http://www.youtube.com
http://www.imdb.com/video/wab/vi1487340057
http://www.dailymotion.com/video/x7t9ng_jd-salinger_lifestyle
http://www.rtve.es/mediateca/videos/20100129/fama-salinger-nunca-llevaron-bien/680964.shtml

c) Textos literarios u originales.

c.1) Disponibles en bibliotecas públicas o digitales
http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_digital_library_projects
http://www.booksonlineworld.com/index.html
http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/atencia/index.jsp

c.2) Sumarios.
http://www.sparknotes.com/sparknotes
http://www.gradesaver.com/the-catcher-in-the-rye/
http://www.novelguide.com/thecatcherintherye/novelsummary.html
http://www.wix.com/curlefry/citr

d) Interpretación.
http://es.wikipedia.org/
http://abridge.me.uk/
http://www.scribd.com/
http://www.deadcaulfields.com/Stories.html
http://www.californiastories.org/

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados

¿Cuál es la importancia del comentario?

Esta Unidad Didáctica tiene una importancia crucial dentro de los objetivos que nos hemos marcado. El estudio de la Literatura Universal en el Bachillerato suele confundirse con la instrucción en una suma abigarrada de nociones sobre la Historia de la Literatura, lo que hace muy difícil su asimilación por el alumnado. Según vimos en la Programación Didáctica, la tarea del profesor será viable y satisfactoria si consigue proporcionar a los alumnos las herramientas imprescindibles para iniciarse en un aprendizaje permanente a lo largo de la vida: la lectura de las grandes obras y la interpretación de un mundo recreado por las culturas humanas. El comentario de textos es el procedimiento principal para ese aprendizaje, además de ser una práctica exigida en cualquier ámbito de las Humanidades y, concretamente, en la PAU.

En esta unidad, los objetivos generales de la materia han de concretarse de acuerdo con una finalidad: aprender a interpretar un signo con la profundidad y la cooperación creativa que requieren las grandes obras literarias, lo cual es una de las formas básicas de "aprender a aprender".

¿Cómo podemos interpretar un texto para hacerlo actual?

El modo de hacer actual un texto, por medio de la interpretación, depende en gran medida de su valor estético. Los clásicos siguen comunicando un aprendizaje a través del tiempo, que ha trascendido los contextos donde otros productos servían como meras legitimaciones del poder o el dinero y pretextos para el éxito inmediato. En tal medida, no es exagerado afirmar que nos pertenecen como mediadores (parteros, decía Sócrates) y que sin ellas y ellos seríamos más inconscientes, más esclavos, menos sensibles, menos humanos.

Así pues, para actualizar un texto tenemos que partir de su efecto en nosotros a través de un terreno común: el mundo de la vida. Por decirlo así, es la huella del texto en la cultura la que nos permite comprenderlo desde nuestra situación personal e histórica. En tal sentido, nuestra interpretación será tanto más válida cuanto más arraigada en la existencia real, si no confundimos la perspectiva personal con una ideología sectaria o beligerante. El mejor modo de interpretar un texto es crear otro texto, en vez de manipular o reducir su sentido a "lo que yo entiendo".

¿Por qué comenzamos por la última lectura en la serie cronológica?

La lectura elegida para esta primera práctica es la última de la serie propuesta por las universidades andaluzas: la novela de J. D. Salinger *El guardián entre el centeno* (*The Catcher in the Rye*), cuyo título tiene la connotación peculiar de *catcher* en el beisbol y en el lenguaje juvenil; el que no deja perderse la pelota. La intención es motivar el aprendizaje de los alumnos por medio de la obra y los temas que pueden resultarles más cercanos y, en suma, realmente significativos. El protagonista es un adolescente durante un período de crisis y transformación; mientras que algunos rasgos de su contexto social y cultural han marcado la evolución de muchas sociedades, incluida la española, durante las últimas décadas.

El análisis del texto y el contexto nos anima a reflexionar sobre la figura del *hastío adolescente* (saciedad, soledad aun en grupo, deseos mágicos), de modo que pueda ser afrontado por quienes están en disposición de hacer un proyecto de vida, a punto de terminar el Bachillerato.

¿Qué tiene de especial el contexto social, la vida y la obra de Salinger?

Son patentes las semejanzas entre las motivaciones del "complejo militar-industrial" durante aquellas las décadas 1950-1970 con los intereses que han promovido las últimas guerras globales: Afganistán e Irak. También hay que resaltar las semejanzas y diferencias de USA con las sociedades europeas.

Por contraste con una lectura neoliberal que impide dramáticamente las reformas, en Europa hace décadas que está asentado el "Estado Social de Derecho" (cfr. *Welfare State*), aunque las crisis del capitalismo informacional, dominado por especuladores, lo ponen contra las cuerdas. Los países de la Unión Europea han ampliado el ámbito de la solidaridad a todo su territorio, en concreto a los países del Este y del Sur. Es necesario subrayar las garantías que ofrece la sociedad civil a las personas más vulnerables, a través de ese marco institucional, frente a los valores de una cultura centrada en la rivalidad y la exclusión del más débil.

La vida de Salinger se sitúa en el eje de las corrientes estéticas y sociales de USA, cuando los movimientos sociales de que hemos hablado en unidades anteriores luchaban por conseguir el reconocimiento de los derechos civiles y por superar las desigualdades en la sociedad norteamericana. Salinger es el último de los escritores de la llamada "generación perdida" (*Lost Generation*), hermano menor de Hemingway o Steinbeck, a quienes conoció antes de retirarse de la vida pública. Como ellos, participó en la Segunda Guerra Mundial y tuvo que cargar con el trauma consiguiente, sin tener la posibilidad de expresar abiertamente su rechazo porque era una guerra heroica, incuestionable. En tal sentido, es el primero de los creadores de la *generación beat*; aunque no compartiera el escenario con ellos, Kerouak y Ginsberg se inspiran en él. Pone en cuestión el sueño americano por medio de símbolos desplazados que comunican angustia y rebeldía contra la cáscara del glamour, a la vez que participan de la cultura de masas y el *kitsch* (la horterada de moda). En coherencia con lo que estaba viviendo, elaboró *The Catcher in the Rye* ("El atrapapelotas escondido en el centeno", sería la traducción literal) como una necesidad terapéutica, que no se dirige solamente a él mismo. Escribió y publicó dos capítulos en una revista entre 1945-1946. Posteriormente, la novela fue revisada y editada íntegramente en 1951.

Su producción se limita a pocas obras muy elaboradas: cuentos (Nine Stories, *Nueve cuentos,* 1948, entre ellos "Un día perfecto para el pez banana") y novelas cortas (Raise High the Roof Beam, Carpenters: *Levantad, carpinteros, la viga del tejado*, 1955; *Seymour: An Introduction* 1959; *Franny y Zooey* 1961).

Varias de sus narraciones tratan sobre la familia Glass, como Faulkner sobre la familia Sutpen (*Absalón, Absalón*, 1936) o García Márquez acerca de la familia Buendía. Las historias rondan acerca del suicidio del hermano mayor, Seymour, a causa de un síndrome postraumático al volver de la guerra; y son narradas por uno de los hermanos, Buddy. *Raise, Seymour* y el último, "Hapworth 16, 1924" (1965), se publicaron en la revista *The New Yorker*. Cuando publicó este cuento (el primero en la serie de los hechos narrados) había cerrado el ciclo. No volvió a editar nada más.

El propio Salinger estuvo en el frente en 1944. A la vuelta, practicó el budismo zen para sanar del estrés y fue apartándose de la escena pública, hasta retirarse por completo a la vez que publicaba "Hapworth".

¿Cuál fue su repercusión literaria y cinematográfica?

Es difícil calibrarlas, porque Salinger ha dado un vuelco al género de la "novela de formación" (*Bildungsroman*), que había sido llevada a una expresión madura y definitiva por Thomas Mann. La ha convertido en el órgano de expresión auto/biográfica de los jóvenes que se sienten desconcertados por las trampas de la sociedad opulenta y consumista, donde el exceso suplanta a la solidaridad. Son patentes sus influencias directas en el cine y en la literatura, entre las que destaca Breat Easton Ellis, *Less than Zero* (*Menos que cero*, 1985), con un protagonista juvenil californiano. Hay que destacar el hecho de que su novela se ha mantenido entre las diez más vendidas y leídas en USA durante muchos años, en parte porque forma parte del canon de las High Schools.

En España, Salinger se convirtió en la marca oculta de la llamada "generación X" durante los años 90: José Ángel Mañas (*Historias del Kronen*, 1994; y otras tres novelas del mismo ciclo), David Trueba (*La buena vida*, 1996) y Ray Loriga.

¿Cómo diferenciar las buenas y las malas interpretaciones de un texto, una

teoría o un suceso?

Una interpretación aberrante se despreocupa de la intención de los participantes y los autores, para montar una trama de intenciones ocultas, con el pretexto de conocer la clave para desvelar el secreto. Umberto Eco se divirtió durante los años 90 (*El péndulo de Foucault*) desmontando la mentalidad conspiratoria y apocalíptica que iba creciendo conforme nos acercábamos al final del milenio. Todavía hay circulando por Internet diversas teorías que dicen poseer la clave secreta sobre el universo.

Por el contrario, las novelas de investigación que van a la raíz de los problemas sociales y existenciales, aunque sea en el género de la *novela negra*, terminan por convertirse en historias de un aprendizaje en busca de la salida con valor para los lectores, además de para el personaje y el autor. Incluso si no encuentran salida, hacen relevante la búsqueda. Sirven de ejemplo las novelas de Javier Cercas, *Soldados de Salamina*, y de Roberto Bolaño, *2666*.

Ejemplos de malas interpretaciones en la literatura española serían las obras que han echado leña al fuego de la guerra ideológica, por medio de soflamas en una u otra dirección. Todos conocemos el contexto beligerante entre bandos ideológicos que antecedió y siguió a la Guerra Civil, así como las mil maneras en que los contendientes intentaron manipular la memoria cultural para su provecho. Lo que resulta inquietante es que un grupo integrista y sectario pretenda quedarse con el monopolio de la memoria, como si las víctimas fueran producto de un castigo divino, en vez de ser el efecto de una guerra que comenzó por un golpe de estado y se instituyó en Santa Cruzada.

En cualquier país tiene mucha importancia, como no podía ser menos, el proceso de reconstrucción de la memoria histórica. Hay que empezar por reconocerlo, para que sea posible sacar a la luz todos los traumas y otorgar el mismo valor a todas las víctimas, tanto quienes fueron asesinados en la persecución religiosa (curas, monjas y religiosos, laicos de Acción Católica), como quienes fueron usados como chivos expiatorios en un altar, también religioso, en nombre de la purificación del territorio nacional. En ese proceso estamos.

Apéndice 2: Análisis de la narración. Glosario

1) Noción de tema y temática literaria (planteado en la Unidad Didáctica 3)
2) Procedimientos de **tematización de *cualquier* discurso**: anteposición, postposición, relieve (énfasis, entonación)
3) Estructura de la narración: **historia, trama o *relato* y discurso**
4) **Cambios en el orden de la *historia*, para destacar un tema en el *relato***: in media res, in extrema res, prolepsis, analepsis (flash back), suspense
5) **Estructura del *discurso***: narrador y personajes
a) Persona del discurso: primera, segunda y tercera.
b) **Voz narrativa**: Heterodiégesis, homodiégesis y autodiégesis (diferenciada del género autobiografía: cfr. diario, carta, testimonio).
c) Noción de **foco y punto de vista** narrativo. Estudio de la perspectiva.
d) El **discurso del narrador**: Cita de la palabra ajena. Estilo directo (diálogo) e indirecto. Estilo indirecto libre. Dialogismo.

UNIDAD 5. Tradición y mito

Introducción

Los clásicos grecolatinos han sido propuestos para la imitación en distintas épocas: ¿Qué valor tienen para entender la nuestra? No tendría sentido recurrir hoy a una preceptiva sobre las unidades, el teatro reglado o la métrica griega.
Es preferible descubrir su actualidad en el marco de las tradiciones orales y el imaginario que aún configuran el mundo de la vida en la diversidad de culturas por todo el planeta; y también, claro está, en Andalucía o en otro ambiente hispánico.
La literatura se ha nutrido siempre y sigue haciéndolo de la cultura oral, donde también se forman los mitos. Lo mejor que puede aportar es, precisamente, la revisión y la crítica del mito. Vamos a comprobarlo en la obra de García Márquez, a través de un guión titulado *Edipo alcalde* y ambientado en Colombia.

I. Análisis de problemas

TRADICIÓN	MITO

¿Cómo se origina la tradición literaria en cualquier cultura?

¿Qué es un mito?

¿Cómo se transmite un mito?

¿Qué influencia tienen los mitos en la vida contemporánea?

¿En qué consiste la mitificación (un personaje, una época)?

¿Qué papel tienen las mujeres en los mitos?

¿Qué significa “clásico”?

¿Es la época clásica un conjunto homogéneo o hay diferencias temporales y espaciales?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros
b) una exposición de los contenidos, complementaria al libro de texto, en forma de respuestas a los problemas que puede plantear a los alumnos.
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados". En esta unidad, se refiere específicamente a la mitología antigua.
d) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: 1) "¿Cómo condicionan los varones el destino de las mujeres?"; 2) "La otra Grecia"
2. Colgar en el blog de la asignatura un post para presentar el proyecto "Aprendi-luces" de esta unidad:
a) Ejemplos de la literatura oral en tu entorno.
b) Recrear un mito griego.
3. Añadir otro blog con la sugerencia de que su elaboración del proyecto "Aprendices de humanidad: Una historia que compartir" incluya o adopte en su conjunto las formas de la tradición literaria que aparecen en esta unidad didáctica:
a) Un personaje mítico (etopeya).
b) El teatro.

Sesión 1: El canon tradicional mundial

1. Visionado del canal UNESCO-youtube: **Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad**
Toda la sesión
2. **Guía de interpretación**
a) Anota los rasgos característicos de las expresiones culturales sucesivas, por este orden:
1) Canto
2) Epopeya
3) Drama y ritual
4) Narración oral
b) Distingue si se trata de un signo surgido en la cultura oral, con independencia de la escritura, o si se trata de una *oralización*, es decir, de la puesta en escena de un texto previamente escrito.
c) Describe una tradición similar en el entorno cultural propio.
d) Añade más ejemplos.

1. Canto y lírica interpersonal: bodas, amistad y trabajo
a) Cantos de bodas y de amistad
Cantos llamados de Sanaa, en Yemen, a cargo de hombres, para celebrar o amenizar momentos cruciales de la vida social (5 ms.):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/20/x9xU0-yy8Ns
b) Cantos de trabajo
El blues, al que ya se hizo referencia en la unidad didáctica 3.
c) Cantos femeninos
El hudhud es una tradición del pueblo ifugao, al norte de las islas Filipinas. Al ser una cultura matrilineal, es interpretado por mujeres, quienes introducen una salmodia a coro. Solía cantarse durante el trabajo en las terrazas de arrozal (3:33):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/41/HwsEiL78s0M
d) Polifonía
Cantos populares albaneses, de hombres o de mujeres, en fiestas o en bodas (3:42):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/107/7vm9VX0vXDA

2. Epopeya y poesía conmemorativa: ritos de autoafirmación colectiva
a) Los cantos épicos pansori de Corea, interpretados por hombres o mujeres, que narran las virtudes de amantes tanto como de guerreros (4 ms.):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/38/E0LzLNOI6TQ
b) Lakalaka: Danzas y discursos cantados de Tonga, compuestos y coreografiados por el/la punake (4 ms.):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/29/kP6kElo1jMc

3. Drama y máscara ritual: mímesis agonística entre varios personajes
a) Rito de iniciación: la mascarada Makishi al final de la mukanda en Zambia (2:30):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/19/-r1I21XaVRU
b) Dramatización festiva: los Ramlila, distintas partes de la escenificación tradicional de la epopeya Ramayana (es decir, el Ramacharitmana), que narra el triunfo del dios Rama en una teogonía (3:20): http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/70/I0DmB09uAK8
c) Teatro bailado: las danzas de la Conquista en Mesoamérica, basadas en dramas prehispánicos, como el Rabinal Achi maya, en Guatemala (3:20 ms.):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/74/MSR-VXxmBQk

4. Narración oral: mímesis del narrador o narradora, con un carácter sapiencial o didáctico
a) Narración pública: los meddah turcos, que intervienen en actos sociales (2:43)
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/28/kHY47ofhvq4

b) Narración femenina: la hikaye palestina, transmitida por mujeres desde una pespectiva propia e irónica acerca de los valores predominantes (3:20):
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#p/u/43/wF0eplzv-sw

Tarea para casa:
1. Continúa la búsqueda de información sobre la cultura oral u oralizada y sus géneros
a) En el planeta:
- UNESCO. Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Lista de tradiciones culturales protegidas, con mayor o menor eficacia:
http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00011
b) En Andalucía:
- Literatura de tradición oral en la frontera sur de Europa, sección "Palabras mayores":
http://www.weblitoral.com/
- Jose Ma. González-Serna (2003), "Literatura oral: Prado del Rey, Cádiz": http://www.auladeletras.net/prado/inicio.htm
- Enrique J. Rodríguez Baltanás y Antonio José Pérez Castellano (1996): *Literatura oral en Andalucía: panorama teórico y taller didáctico*, Sevilla, Fund. Antonio Machado.
- Enrique J. Rodríguez Baltanás (1996): "Los espacios de la literatura oral en Andalucía: el trabajo, la fiesta y la familia", *Revista de Folklore*, vol. 16a, nº 181, 34-36: http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=1506
- Enrique Martínez Salanova (2002): *Campaña para el fomento de la tradición oral en Andalucía. Guía del profesor y guía del alumno*, Sevilla, Junta de Andalucía. Disponible en "Tradición oral en las aulas": http://www.uhu.es/cine.educacion/Tradicion%20oral/indextradicionoral.htm
2. Amplía el catálogo iniciado en clase hasta elaborar un **glosario del canon tradicional en Andalucía**, así como sus correspondencias con la cultura oral u oralizada en todo el planeta.

Sesión 2: Los géneros literarios. Teoría e historia

1. Puesta en común y corrección: **El origen de los géneros literarios**

2. Explicación: **Esquema teórico de los géneros literarios**
- Mímesis (representación, drama) y diégesis (narración, poesía): Platón condena la mímesis (el teatro) por ser engañosa, dado que los poetas no suelen conocer las esferas sociales que describen (*tecné*).
- Géneros de la mímesis, según Aristóteles: tragedia y comedia, que imitan acciones humanas. Otros géneros: epopeya, ditirambo, etc.
- Distinción triádica moderna (Schelling, dialéctica de Hegel): poesía lírica, poesía épica y poesía dramática.

3. **Cuestionario** acerca de algunos temas ya tratados en las unidades didácticas 1-4: **Cultura oral y cultura escrita**. Puesta en común por medio de un **debate**

a) ¿Cuál puede ser el origen de la literatura en diversas culturas?
b) ¿Ha desaparecido la cultura oral después que surgiera la escritura o ha seguido influyendo en el desarrollo de la cultura escrita?

4. **El esquema histórico de los géneros**. Un ejemplo: **El origen de la tragedia**
Visionado de un breve documental de ILCE Enciclomedia (5 ms.):
http://www.youtube.com/watch?v=038vQ1kGdt4&feature=related

- Crítica a la versión de Nietzsche sobre *el origen de la tragedia* que suele manejarse todavía en muchos libros: el frenesí dionisíaco, lo que se refiere únicamente a *Las Bacantes* de Eurípides.
- Ventajas de la poligénesis (vs. monogénesis): la cultura cómica popular, el significado social de la fiesta (Franciscos Rodríguez Adrados, Mijail Bajtín), los tipos de ritual (ritos de dolor o de reversión del estatus, el drama social: cf. Victor Turner en la Unidad Didáctica 3).

5. **Tarea para casa**:
a) Localiza por medio de Google Maps o de un atlas los lugares donde se ubican las expresiones de la cultura oral que vimos ayer en clase. Puedes identificarlos en la página web de la UNESCO, antes citada.
b) Plasma ese mapa con **Google Earth** o bien haz una copia de la pantalla en formato jpg y envíalo al profesor por e- mail. También puedes calcar el perfil de los lugares a partir del Atlas y entregarlo al día siguiente.
c) ¿Te parece más plausible que las formas (géneros, procedimientos), los símbolos y los temas se hayan propagado de una cultura a otra, o piensas que se han generado en la vida social y la creatividad de cada una… o ambas explicaciones son ciertas? ¿Por qué?
d) ¿Cuáles son las funciones sociales e interpersonales de los actos culturales que vimos ayer? ¿Se ubican en el marco de diversos rituales? ¿Cuáles?
e) ¿Cómo se forman los géneros literarios, de acuerdo con los datos que tienes?

Fuente: Martínez Sánchez (2010): "Los géneros, formas de la vida humana" en id. *Aprendices y lectores*, 90-104.

Sesión 3: El mito

1. Puesta en común: **Un mapa de los géneros para orientarnos en nuestra tarea**
Presentar el proyecto Aprendi-luces para esta unidad, que se realiza en el aula, en casa y en el taller de los jueves por la tarde:
1ª. parte: Correspondencias entre las tradiciones del canon oral mundial y la cultura oral en Andalucía y en España
a) Recoge muestras de los géneros fundamentales de la literatura oral en tu entorno más cercano, urbano o rural, incluidas las manifestaciones contemporáneas (rap, cuentacuentos, teatro de calle, etc.). Utiliza medios de grabación sencillos (MP3, videos con móvil o cámaras domésticas) y transcribir las grabaciones o una selección de ellas.
b) Clasifica las muestras con ayuda de los términos propuestos en la primera sesión.

2. **Explicación: Distintas acepciones del término mito**
a) **Lluvia de ideas**: ¿Qué significa mito?
b) Distinguir acepciones en el lenguaje común.
c) Mitología en cualquier cultura: catálogo de tradiciones narrativas recurrentes.
d) El mito en su acepción restringida: predestinación y fatalismo.

3. **El mito en las sociedades estratificadas: un programa inhumano**
Visionado y audición de varias escenas y montajes.

a) **La muerte de Aquiles** por Paris, con la ayuda de Febo/Apolo, traicionado por Polixena, hija de Príamo. Aquiles maldice a ésta para que sea sacrificada sobre su tumba.
No aparece en la *Ilíada*, sino en la *Odisea*, como parte del relato hecho por Menelao (hermano de Agamenón, traicionado por Elena y Paris), a Telémaco.
Montaje de María García Esperón
Música interpretada por Gregorio Paniagua, *Musique de la Grece Antique* (2 ms.).
http://www.youtube.com/watch?v=CysBFQQAPaQ

b) **Maldición de Poseidón contra Odiseo**.
Versión cinematográfica de Andrei Konchalowsky, *The Odyssey* (1997), en tres capítulos sobre el poema de Homero. Fragmento extraido del relato de Odiseo *in medias res* ante el rey de los feacios, Alcinoo (aunque la serie dispone la historia de forma lineal) (4 ms.).

c) **Anagnórisis de Edipo**: reconocimiento de su pasado ignorado. Fragmento de la versión de Pier Paolo Pasolini, *Edipo Re* (1967), sobre la obra de Sófocles (4 ms.).

d) **Rap "El final del cuento de hadas"**, de El Chojin (con Lydia) (4 ms.)
En Víctor Villoria, *Proyecto Aula: Lengua interactiva*:
http://lenguayliteratura.org/interactivos/index.php?option=com_content&view=article&id=511:el-final-del-cuento-de-hadas&catid=158:audio&Itemid=119
Videoclip realizado por Felipe G. Gil (colectivo Zemos98, Sevilla):
http://www.youtube.com/watch?v=kcgVl1Uf01M&feature=related

Sé que no le gusto a tus padres, pero ellos que saben,
no eres tan pequeña y yo no soy tan grande,
te he demostrado que te quiero durante este tiempo,
acepta mi anillo, cásate conmigo.
[Lydia] Es precioso, claro que acepto mi vida.
[El Chojin] Oh Me haces tan feliz, sé que eres mía,
estabas destinada a mí lo supe desde el primer día,

abrázame, comparte mi alegría.
Así comenzó el cuento de hadas,
ramos de flores, bombones, paseos y dulces miradas,
lo que opinen los demás no vale nada,
un hombre bueno mantiene a una mujer enamorada,
Los días pasan como en una fábula,
vestidos de novia, lista de boda, planes, nueva casa,
ella es la reina, ella es el ama,
ella le ama, ella le aguanta...
[Lydia] Quizás no deberías beber tanto...
[El Chojin] ¿Me estas llamando borracho?
[Lydia] No, no, claro
[El Chojin] Pues cállate mujer ¿eh?,
que yo sé bien lo que hago,
anda sube al coche y borra esa cara de inmediato.
[…]
[EL Chojin]
Esta vez no se supo controlar,
ella acaba en el hospital,
tras tres días por fin escucha a sus amigas,
y denuncia a la policía su tortura.
La vida vuelve a sonreírle poco a poco,
ella y la niña rehacen sus vidas casi del todo,
un nuevo chico, un nuevo trabajo,
un nuevo futuro, en un nuevo barrio.
Pero el papel de un juez no es suficiente para detenerle a él,
y un día de vuelta al portal,
él la espera con un puñal, y le acuchilla, doce veces.

Fue el final del cuento de hadas,
un cuento real que se cuenta en cada ciudad, cada semana,
es la nueva plaga,
es el final del cuento de hadas...

4. **Guía de interpretación**. Toma notas y continúa respondiendo en casa
1) ¿A quién atribuían las culturas antiguas la agencia o el factor voluntario de la predestinación?
2) ¿Qué realidad social hay detrás de la mentalidad fatalista y del concepto de destino?
3) En consecuencia, ¿crees que es posible reinterpretar los mitos griegos desde una perspectiva contemporánea? Pon un ejemplo.

5. **Tarea para casa**:
a) Lee lo correspondiente a nuestro tema en el libro de texto de *Literatura universal* y otras fuentes.
b) Completa el cuestionario de la sesión 3.

Sesión 4: La mitología griega

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección: **¿Es la literatura una propaganda del fatalismo o una denuncia de la fatalidad y sus causas?**

Proyecto "Vinculados" en esta unidad: elaborar una lista de vínculos ordenada y comentada sobre la mitología griega y latina, a partir de las fuentes propuestas por el profesor: ver **apéndice 1.**

2. **Introducción: análisis de la mitología**

a) Diferenciar entre tema y mito: uno o varios temas (el amor, el engaño, la guerra) son interpretados por medio de un mito concreto.

b) Los mitos antiguos nos han llegado en forma de obras literarias, que nos sirven de punto de partida para la imitación y la libre creatividad:

- Hesíodo, *Teogonía*
- Ovidio, *Metamorfosis*
- El teatro griego y, específicamente, la tragedia.
- Diferenciar entre el contexto de la religión politeísta y el uso de la mitología por la literatura occidental.

3. **Búsqueda guiada** en Internet

a) Localizar en qué obras de autores griegos y latinos aparecen los siguientes mitos:

- Zeus en lucha con los titanes (teomaquia)
- Prometeo
- Las aventuras eróticas de Zeus
- Heracles
- Teseo
- Jasón y los argonautas
- Narciso y Eco
- Eros y Psique
- El ciclo troyano

b) Resumir brevemente el contenido de tales mitos y clasificar a sus protagonistas como dioses, héroes o semidioses y humanos.

c) Descargar los sumarios de

- la Orestíada de Esquilo: *Agamenón, Las Coéforas* y *Las Euménides*
http://nevada.ual.es/fgriega/PDF/GUIA_para_ORESTIADA.pdf
- el ciclo de Tebas, según Sófocles: *Edipo Rey, Edipo en Colono, Antígona*
http://es.wikipedia.org/wiki/Ciclo_tebano

Presentar el Proyecto Aprendiluces, 2ª. parte:

a) Utiliza las convenciones de uno de los géneros del canon oral mundial para crear un texto [en el formato elegido por cada alumno/a].

b) El texto ha de consistir en la recreación de un mito griego.

4. **Tarea para casa**: **¿En qué consiste mitificar?**

a) ¿Por qué se suele exaltar y denigrar a determinados personajes en la esfera mediática de nuestro tiempo? Ej. la web *populus* de Microsoft.

b) ¿Cuál es la dedicación habitual de los dioses olímpicos? ¿Y cuáles son los rasgos más comunes a los así llamados "héroes"?

c) ¿Qué hay de semejante entre la actitud contemporánea y la escala de valores dominante entre las élites y los aspirantes al poder en el mundo greco-romano?

d) ¿Ha contribuido la literatura a cambiar el orden de los valores y la tendencia a mitificar ciertos

personajes de modo fantástico e irreal? ¿Por qué?

Sesión 5: Orestes, Edipo y Medea en Atenas

1. Puesta en común y corrección: **Los héroes humanos de la tragedia y la comedia**
- Los dioses y de los héroes semidivinos son casi idénticos en su cólera, en sus pasiones eróticas y en unos ciertos principios: amistad, lealtad, pero desemejantes por el grado de su poder/debilidad.
- Los héroes dramáticos (trágicos o cómicos) tienen un *ethos*, a diferencia de los puros mitos (hoy, las historias de aventuras): pueden actuar bien o mal.
- Según Aristóteles (*Poética*), los héroes y heroínas provocan la compasión por semejanza con los espectadores: virtuosos pero imperfectos; mientras que los personajes cómicos son deformados para que parezcan peores de lo que son (o como serían, si fueran personajes históricos).
Fuentes:
http://roble.pntic.mec.es/~lorbanej/teatro/contenidoteatro.htm
http://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_de_la_Antigua_Grecia#Los_festivales_de_teatro_y_la_puesta_en_escena
http://www.theatrehistory.com/ancient/greek.html

2. Explicación y trabajo personal. Introducción a las próximas sesiones:
Orestes, Edipo, Medea y la democracia griega
Ver **apéndice 2**

a) **Declamación por tres grupos de alumnos** de sendos fragmentos correspondientes a *Las Euménides* de Esquilo, *Edipo en Colono* de Sófocles y *Medea* de Eurípides.

b) **Lectura** personal (abreviada):
"[…] la *Poética* de Aristóteles […] para ejemplificar alude al *Edipo Rey*: "es el caso de un hombre que en circunstancias tremendas sufre desgracia sin haberla provocado por maldad sino merced a un error".
En el texto griego la palabra que significa "error" es *hamartía*. Término que en el Nuevo Testamento es traducido del original griego por *peccatus* (pecado) en la Vulgata latina. Pero Aristóteles indica el sentido de la *hamartía* como una acción que produce un mal sin intención, por ignorancia. En *Ética Nicomaquea* 1135 b, Aristóteles distingue entre una *hamartía* y una *adikía* (injusticia) por el hecho de que la primera supone la ignorancia del ejecutor. Y tal es por supuesto el caso de Edipo.
Hay que tener en cuenta en el contexto jurídico antiguo que la ley no tomaba en consideración la intención. Sólo la acción contaba. Así funcionaba el juicio legal hasta fines de la época arcaica, mientras que en época clásica [s. V], durante el siglo de los grandes trágicos, la intención comienza a ser tenida en consideración.
[…] El mismo Sófocles ofrece un significativo texto en torno de la responsabilidad de Edipo, véase *Edipo en Colono* 535 ss: Edipo, viejo y exhausto, es descubierto en su identidad y cuestionado por sus actos. Ante la pregunta de si ha hecho incesto, contesta:
"No he hecho. (...) acepté un don..." Y a la pregunta del Coro acerca de si mató a su padre, responde: "Sin saber lo que hacía maté [en defensa propia], pero estoy libre ante la ley, pues ignorante llegué a eso".
Leandro Pinkler (1989): "El *Edipo Rey* de Sófocles" en Victoria Julia (ed.), *La tragedia griega*, Buenos Aires, Plus Ultra.

c) Cuestionario:
1) ¿Cuál es la perspectiva de la democracia sobre la tradición cultural? ¿Qué cambios produce en el mito de Edipo?
2) ¿Qué significa catarsis?

3. Trabajo **para casa**: **¿Qué influencia tienen los mitos en la vida contemporánea?**
a) Lectura del artículo de F. Rodríguez Adrados, "Originalidad de la literatura griega" (2003)
b) Cuestionario:
1) Compara los personajes, mujeres y hombres, de la tragedia griega con los dioses del Olimpo y los héroes semidivinos de la *Ilíada*. ¿Qué les diferencia en mayor grado?
2) ¿Cuáles son los géneros del discurso ("literatura" en sentido amplio) que surgen en el contexto de una democracia, aunque limitada, y que sólo recuperan su sentido genuino al cabo de mil quinientos o dos mil años?
3) ¿Qué asuntos interesan al público de Atenas y a los autores trágicos que escriben a su servicio, con la libertad que les daba su búsqueda del valor (belleza, bondad, virtud)?
c) Compara las figuras de Edipo, de Orestes y Medea en los autores citados con las versiones actuales de los mitos trágicos: Jean Paul Sartre, *Las moscas* (sobre Orestes perseguido por las Erinias/Furias); la versión dramática de *Medea* por Jean Anuilh; y la novela de Haruki Murakami, *Kafka en la orilla* (sobre un adolescente escapado de casa):
1) ¿Cuáles son los aspectos que han interesado a esos escritores contemporáneos?
2) ¿Y a ti, cuáles te afectan más?
Fuentes:
http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Mouches
http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9d%C3%A9e_(Anouilh)
http://www.letraslibres.com/index.php?art=11797

Sesión 6: Edipo en un círculo de violencia contemporáneo

1. Puesta en común y corrección
2. Presentación de la película de Jorge Alí Triana, *Edipo alcalde* (1996, 100 ms.), con guión de Gabriel García Márquez
Fuentes disponibles en la plataforma virtual Moodle:
- Cabello Pino, Manuel (2004): "Sófocles a través de los ojos de Gabriel García Márquez", *Especulo*, 27: http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/edipoal.html
- Link con el Internet Movie Data Base (IMDB): créditos, datos técnicos y crítica
http://www.imdb.com/title/tt0116170/maindetails
- Link con una introducción didáctica a la obra *Edipo rey* de Sófocles:
http://roble.pntic.mec.es/~lorbanej/teatro/contenidoteatro.htm
- Guía para el comentario

3. Visionado de la 1ª. parte (45 ms.)

4. **Tarea para casa:**

a) **Comentario** (1). **El contexto político y social**
1) ¿Qué es una *Low-Intensity War*?
2) Situar los hechos en la realidad histórica de Colombia.
3) ¿Qué personajes de la tragedia de Sófocles aparecen en el guión de Gabriel García Márquez? ¿Cuál es su papel en el contexto social y político de Colombia?
4) ¿Qué situación ocupa en la película la "peste" sufrida por los habitantes de Tebas? ¿Qué otra realidad aparece en su lugar?

b) Visionado de la segunda parte (55 ms.): Puede accederse a la película en línea a través de un vínculo en la plataforma Moodle.

c) **Comentario** (2). **El contexto literario**
1. Elaborar un sumario de la trama de la película.
2. Comparar la historia de Edipo con la versión de García Márquez: similitudes y diferencias. ¿Te parece que el guionista se inspira en la tragedia *Edipo Rey* o, de modo general, en el mito de Edipo?
3. ¿Qué significa el término *intertextualidad*? ¿Hay una relación intertextual entre la obra de Sófocles y la de García Márquez?
4. ¿En qué momento de la película aparece físicamente la novela de García Márquez *Crónica de una muerte anunciada*? Si no la has leído, busca el sumario de la novela y señala qué temas y qué concepción tienen en común.
5. Albert Camus fue un escritor existencialista que ha ejercido una gran influencia en la literatura contemporánea. Sufrió la ocupación alemana de Francia durante la 2ª. Guerra Mundial y se opuso a la guerra de Argelia. Compara el símbolo de la peste en *Edipo Rey* y en la novela *La peste* de Camus, con la violencia descrita en *Edipo Alcalde*. ¿Puede servir de puente para entender la película?
6. El fatalismo de García Márquez en la película, ¿significa una condena del personaje y una negación de la libertad del ser humano o es, al contrario, una crítica a esa situación endiablada que impide la libertad y la felicidad de todos?
7. ¿Qué debería haber hecho el personaje de Edipo para que el desenlace fuera distinto? Si lo desean, los alumnos pueden **recrear el último acto de la tragedia de Sófocles** en un contexto contemporáneo, como **2ª. parte del Proyecto Aprendi-luces** en esta unidad didáctica.
8. ¿Qué simboliza Yocasta en la trama de la película?

Sesión 7: Las mujeres en los mitos griegos

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección: **El papel de Yocasta**, madre-hermana-esposa

2. **Debate:** La condición de Yocasta
a) ¿Qué factores impiden a Yocasta proporcionar y recibir la felicidad buscada?
b) ¿Cuál es su relación con los personajes masculinos? ¿Cómo influyen en su vida?

3. Búsqueda guiada y comentario: **Proyecto Co-emocionante**: **¿Cómo condicionan (o condicionaban) los varones el destino de las mujeres?**

a) Describir los siguientes personajes, con ayuda de los recursos digitales que hemos practicado en el proyecto "Vinculados":
1) Las mujeres estigmatizadas: Elena de Troya, Casandra, Clitemnestra.
2) Las mujeres víctimas: Yocasta, Ifigenia en Áulide, Las Troyanas.
3) Las mujeres rebeldes: Antígona, Ifigenia en Táuride, Andrómaca.
4) Las mujeres violentas: Medea, Las Bacantes, Electra.
b) A partir del argumento de la obra *Ifigenia en Áulide*, pedir a los alumnos que expliquen el proceso por el cual el tipo de "mujer víctima" se convierte en otro u otros de los tipos descritos, dentro del contexto del "ciclo troyano": rebelde (Ifigenia en Táuride, Casandra), violenta y estigmatizada (Clitemnestra), lo cual a su vez da lugar a más violencia (Electra).
c) ¿De qué modo condicionan los varones el destino de las mujeres? ¿Cuál habría sido la suerte de Elena, Medea, Casandra, Clitemnestra, etc. en una sociedad donde las relaciones entre los géneros fueran equitativas?
d) Proponer a los alumnos que elaboren un final alternativo en un ambiente contemporáneo para cualquiera de las tragedias (en su mayoría de Eurípides) o de los mitos narrados. Es otra alternativa para realizar el proyecto **Aprendi-luces** de esta unidad.

4. **Tarea para casa**, integrada en el proyecto **Co-emocionante: la otra Grecia.**
a) En coherencia, con las actividades de hoy, ¿cómo cambiaría el supuesto "destino" de los personajes masculinos y femeninos, tanto unas como otros, si no estuvieran poseídos por el *daimon* de la competencia violenta, dentro de una estructura social injusta y subordinante?
b) Reflexiona sobre la situación forzada por el derecho de guerra en el ciclo troyano: la esclavización de las mujeres, condenadas al último lugar en la escala social. ¿En qué lugares del planeta se está produciendo, hoy, una situación similar, tanto en nuestra sociedad como en otras, a causa de la crisis global?
c) Elige un poema de Safo, maestra de jóvenes en la isla de Lesbos, antes de sus bodas, y la autora lírica más inspirada del mundo antiguo: ¿de qué *otra Grecia* nos hablan sus cantos?

Sesión 8: Vidas paralelas: Grecia y Roma

1. Puesta en común y corrección: **La esclavitud en la literatura clásica**
a) Diferencia de clase entre tragedia y comedia: los esclavos sólo pueden aparecer y expresarse en un lenguaje cómico. Los tipos grotescos de amo y servidor en Plauto fueron heredados por el teatro europeo: la *Comedia del arte*.
b) Visionado
1) **Plauto**, *Miles gloriosus*. Puesta en escena de la compañía Luna Nuova (2007). Aparecen los tipos de soldado fanfarrón y del criado (siempre con ganas de comer):
http://www.youtube.com/watch?v=Kak1hAZDbcs&feature=related
2) Personajes de la **Commedia dell' Arte**, presentados por Fabio Mangollini: el *Capitano spagnolo* y *Arlecchino*, el criado glotón.
http://www.youtube.com/watch?v=ZZSpiimHgOE&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=2G4AWt2QFdE&feature=related

c) Única excepción: las esclavas troyanas (cfr. la sesión anterior) protagonizan las tragedias. ¿Qué simbolizan para los reflexivos atenienses?

2. Explicación dialogada: **Deriva del mundo antiguo bajo el poder de los imperios**
a) Visionado
1) Escena de Oliver Stone, *Alexander* (2006), sobre la vida de Alejandro Magno.
2) Fragmento de Carl Sagan, "La Biblioteca de Alejandría", último cap. de la serie *Cosmos* (4 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=OLlVnKOb4Mk

b) Desarrollo:
1) La guerra contra los **imperios orientales** (bárbaros): Persia vista por **Heródoto y Jenofonte**.
2) La guerra contra los **tiranos** griegos: Esparta y Atenas, según **Tucídides**.
3) Los griegos se hacen tiranos e imperialistas: Alejandro Magno, ensalzado por la tradición posterior, incluida la edad media. P. ej., el *Libro de Aleixandre*, s. XII.
4) El imperio de Roma persigue a los cristianos durante tres siglos y, después, se disfraza de cristiano; cuando le interesa, permite la venganza de una masa fanática contra un chivo expiatorio: la ciencia pagana, la Biblioteca de Alejandría y la persona misma de Hipatia.
5) ¿Qué permaneció del mundo clásico?: el imperialismo imitador de Alejandro y Roma, que hace uso de sus emblemas, hasta Napoleón y el Tercer Reich.
6) ¿Y hoy?

3. **Cuestionario**: **Periodos de la literatura clásica**
Fuentes:
Rodríguez Adrados, Francisco (1979): "El modelo clásico como constante histórica", *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, II, 48-57: http://www.cervantesvirtual.com
a) Clásico procede del latín *classicus*, propio de las clases privilegiadas. ¿Qué ha significado "clásico" en distintas épocas?
b) Los **paralelos entre la cultura griega y la literatura latina** fueron destacados por autores como Cicerón o Plutarco. Señala las correspondencias que encuentres entre Plauto, Terencio, Virgilio, Catulo, Tácito, es decir, las grandes figuras de la literatura latina, y autores griegos anteriores.

4. **Tarea para casa: Ejercicio de síntesis**
a) Haz un cuadro con los períodos de la literatura clásica, las obras y los autores principales, comenzando por los que hemos visto en clase.
b) Añadir los datos que sean necesarios del libro de texto.
c) Enviar por correo electrónico al profesor.

Actividades de refuerzo y ampliación

1. Refuerzo: Mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase (*Cmaptools*)
2. Ampliación: Lectura del *Edipo Rey* de Sófocles. Realizar el cuestionario que propone el libro de texto manejado por los alumnos.
3. Común: El trabajo etnográfico antes citado

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios al blog de la unidad los textos creados para el proyecto "Aprendi-luces".
2. A cargo del profesor, en la plataforma Moodle:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad en la plataforma Moodle, a partir de los construidos por los alumnos.
- Incorporar una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados, sobre la mitología griega y latina.
- Elaborar otra wiki con los glosarios enviados por los alumnos. Insertar ambos enlaces en la plataforma Moodle.
3. Los **Departamentos de Lengua y Literatura e Historia** abren una **sección permanente** en la plataforma Moodle, dedicada a la **cultura oral** andaluza. Se nutrirá durante este año y los próximos con las mejores aportaciones de los alumnos y alumnas que han recopilado tradiciones orales como actividad del proyecto iniciado e esta unidad y que continúa durante la Navidad.

Bibliografía general

Grimal, Pierre (2001): *Diccionario de mitología griega y romana*, Barcelona, Paidós
Lesky, Albin (1963): *Historia de la literatura griega*, Madrid, Gredos, 1989.
Lane Fox, Robin (2007): *El mundo clásico: La epopeya de Grecia y Roma*, Barcelona, Crítica.
Rodríguez Adrados, Francisco (1979): "El modelo clásico como constante histórica", *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, II, 48-57: http://www.cervantesvirtual.com
Rodríguez Adrados, Francisco (1999): *Historia de la lengua griega*, Madrid, Gredos.
Sánchez Ruipérez, Martín (2006): *El mito de Edipo*, Madrid, Alianza.
Vernant, Jean Pierre (2007): *El universo, los dioses, los hombres: El relato de los mitos griegos*, Barcelona, Quinteto.

Recursos digitales

1.1) Literatura oral en Andalucía
LitOral. Asociación para la Difusión de la Literatura Oral: http://www.weblitoral.com/
1.2) Canon mundial
UNESCO. Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad:
http://www.youtube.com/user/unescoSpanish#g/u
http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00011
1.3) Introducción a la literatura clásica: Recursos varios
http://www.culturaclasica.com/
1.4) Literatura y democracia ática
Rodríguez Adrados, Francisco (2003): "Originalidad de la literatura griega y su repercusión en la latina", en C. Alonso del Real, P. García Ruiz y A. Sánchez Guerra (eds.), *Urbs Aeterna. Actas y colaboraciones del Coloquio Internacional "Roma entre la literatura y la historia"*, Pamplona, EUNSA, 895-907: http://www.xtec.cat/~rtorne/originalidad%20lit%20gr.pdf
1.5) Teatro griego y latino. Edipo rey
Introducción general:
http://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_de_la_Antigua_Grecia#Bibliograf.C3.ADa
Luis M. Orbaneja, "El teatro clásico. Edipo Rey de Sófocles", *La web de la Grecia clásica*: http://roble.pntic.mec.es/~lorbanej/teatro/contenidoteatro.htm
Teatro griego. Recursos en inglés:
http://academic.reed.edu/humanities/110Tech/Theater.html#timeline
http://www.theatrehistory.com/ancient/greek.html
Festivales de teatro grecolatino en Andalucía, dirigidos y protagonizados por escolares: Itálica y Baelo-Claudia. Organizados por el Instituto de Teatro Grecolatino de Andalucía (abril 2010). Directora: Carmen Vilela Gallego: http://www.teatroenitalica.com/
1.7) La mujer en la literatura y el arte antiguos
Diótima: Materiales para el estudio de la mujer y del género en el mundo antiguo
http://www.stoa.org/diotima/art.shtml

III. Apéndice 1: Fuentes asequibles y fiables para estudiar la mitología griega y latina

a) General:
Wikipedia
"Mitología" en http://www.culturaclasica.com/
Parada, Carlos (1997): *The Greek Mythology Link* (catálogo extraordinario de mitos e imágenes): http://homepage.mac.com/cparada/GML/

b) Las fuentes clásicas de los mitos
Bowman, Laurel y Karen Friesen (2002): "Classical Myth: The Ancient Sources", Universidad de Victoria: http://web.uvic.ca/grs/department_files/classical_myth/index.html
(sólo acerca de algunos dioses)
Ruiz de Elvira, Antonio (2000): *Mitología clásica*, Madrid, Gredos.
Stewart, Michael (2005): "Greek Mythology: From the Illiad to the Fall of the Last Tyrant": http://messagenetcommresearch.com/myths/bios/index.html
(una lista un poco más detallada, pero no incluye la literatura ática ni posteriores)

c) Diccionario de personajes mitológicos
Asociación cultural El Olimpo (2007): http://www.elolimpo.com/lista_personajes.html

d) Los mitos en las artes plásticas
Alamillo Sanz, Assela y Emma Rodríguez Chamorro (2000): "Mitología y arte", MEC: http://www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2000/mitologia/Mitologia/index.htm

e) Los mitos en la literatura española
Vilela Gallego, Carmen (2008): "Mitos: Pervivencia de la mitología greco-latina en la poesía española y las artes europeas:", especialmente en la música
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/01/22/0001/index.html

Apéndice 2: Edipo y la democracia ateniense

a) Lectura

"Además de las cuestiones mencionadas, otra fuente imprescindible para la contextualización de los problemas del *Edipo Rey* es por supuesto la *Poética* de Aristóteles. Fundamentalmente porque Aristóteles, a menos de un siglo de distancia, pone en varias oportunidades la versión de Sófocles como un paradigma trágico. Así, en el capítulo XIII, después de establecer el carácter catártico de la tragedia "mediante el temor y la compasión", advierte que la compasión se enciende ante un ser que no merece su desgracia y el temor se produce ante alguien en desgracia que es sentido como un semejante (*hómoios*), y para ejemplificar alude al *Edipo Rey*: "es el caso de un hombre que en circunstancias tremendas sufre desgracia sin haberla provocado por maldad sino merced a un error". En el texto griego la palabra que significa "error" es *hamartía*. Término que en el Nuevo Testamento es traducido del original griego por *peccatus* (pecado) en la Vulgata latina. Pero Aristóteles indica el sentido de la *hamartía* como una acción que produce un mal sin intención, por ignorancia, En *Ética Nicomaquea* 1135 b, Aristóteles distingue entre una *hamartía* y una *adikía* (injusticia) por el hecho de que la primera supone la ignorancia del ejecutor. Y tal es por supuesto el caso de Edipo.

Hay que tener en cuenta en el contexto jurídico antiguo que la ley no tomaba en consideración la intención. Sólo la acción contaba. Así funcionaba el juicio legal hasta fines de la época arcaica, mientras que en época clásica [s. V], durante el siglo de los grandes trágicos, la intención comienza a ser tenida en consideración.

Digamos, entonces, que ante un supuesto tribunal ateniense Edipo hubiese sido absuelto por ignorancia de los cargos de "parricidio" e "incesto", pero no hubiese aliviado en nada su destino trágico. Es por eso que Aristóteles refiere el caso de Edipo como "gran hamartia" poniendo a su lado el nombre de Tiestes, quien sin saberlo comió a sus hijos en un guisado ofrecido por su hermano Atreo; pues ambos han cometido las cosas más horrorosas por ignorancia.

Estos asuntos, concernientes al error trágico y a la responsabilidad de la acción, son fundamentales para toda la comprensión de la tragedia griega. El mismo Sófocles ofrece un significativo texto en torno de la responsabilidad de Edipo, véase *Edipo en Colono* 535 ss: Edipo, viejo y exhausto, es descubierto en su identidad y cuestionado por sus actos. Ante la pregunta de si ha hecho incesto, contesta:

"No he hecho. (...) acepté un don..."

Y a la pregunta del Coro acerca de si mató a su padre, responde: "Sin saber lo que hacía maté, pero estoy libre ante la ley, pues ignorante llegué a eso".

Leandro Pinkler (1989): "El Edipo Rey de Sófocles" en Victoria Julia (ed.), *La tragedia griega*, Buenos Aires, Plus Ultra.

b) Explicación

La perspectiva de la democracia sobre la tradición cultural perfila los temas y selecciona los mitos que hacen posible la reflexión sobre la vida social.

Los géneros teatrales tienen una función social distinta y complementaria:

- **la tragedia** se dirige a producir la catarsis ("purificación"), por medio de la compasión hacia la víctima y el terror por las consecuencias de su error;
- **el drama satírico y la comedia** producen un mayor distanciamiento y una tensión anti-trágica, que se resuelve, generalmente, de forma feliz o utópica.

La Ilustración griega pone en cuestión los esquemas míticos, para hacer uso de la razón en su lugar, con el fin de argumentar la validez de un acto; de donde se desarrollan **la oratoria, la filosofía y la investigación** sobre los hechos (historia).

Los mitos incorporados por las tragedias y las comedias (*Las nubes*) sacan a la luz los conflictos de la vida familiar y social, de similar modo que en la actualidad.

Apéndice 3: Respuestas a los problemas planteados

¿Cómo se origina la tradición literaria en cualquier cultura?

La respuesta trae a colación los contenidos de las primeras cuatro unidades. Exige que propongamos un esquema de cómo se forma el canon tradicional en cualquier cultura, a través de mediadores étnicos: mujeres, chamanes u otros agentes rituales, juglares o trovadores. También hace posible que indaguemos un mapa común en la diversidad de géneros culturales y literarios que son fruto de la creatividad de distintos pueblos.

¿Qué es un mito?

En su acepción amplia, *mythos* es un relato que resulta interesante al auditorio, porque plantea una situación problemática (tensión, nudo, peripecia) y su resolución: desenlace.
En los marcos culturales del mundo clásico, los mitos eran relatos preestablecidos pot la tradición. De ellos se valora su simbolismo y su verosimilitud, con independencia de su referente real, si atendemos a la *Poética* de Aristóteles y a los estudios de la filología y la antropología histórica. No puede ignorarse que los mitos griegos comunican un orden del mundo cerrado y recursivo, que parece condenado al fatalismo. Pero también es posible descubrir en la época clásica de Grecia y de Atenas, el s. V, una puerta abierta hacia un cambio social y cultural mucho más profundo, que permita la redención de las víctimas.

¿Cómo se transmite un mito?

Para responder, es necesario describir los géneros de la creación griega: la *poesis*. La transmisión no es una mera copia con algunos adornos, sino una recreación. Para Homero y Hesíodo, los aristócratas eran el modelo de los dioses (no al revés). Y siguieron siéndolo hasta la caída del Antiguo Régimen, con ayuda de la Ilustración europea. Pero la crítica a la idolatría y la ideología ya se había dado en el ámbito griego, a través de la filosofía y del propio arte.

¿Qué influencia tienen los mitos en la vida contemporánea?

Esa misma pregunta se la hicieron los atenienses, por lo que nos pueden ayudar a contestarla. No estamos "fatalmente" condenados a convertirnos en imperios o pueblos esclavos. La perspectiva abierta por la democracia en el marco de las tiranías y del esclavismo permite reflexionar sobre los propios errores. De hecho, tal es la clave del ritual sagrado en Atenas: el autoanálisis, vivido de forma placentera, gracias a la tragedia, el drama satírico y la comedia. Las tragedias del ciclo troyano y el ciclo de Tebas no concluyen en la mera repetición del ciclo destructivo hasta la aniquilación, sino que proponen la forma de romperlo y escapar de él. La sociedad de Atenas se comprometió a celebrar un juicio misericordioso al fugitivo Orestes, con las Euménides, en vez de las Erinias perseguidoras; y a acoger a Edipo en Colono, expulsado de su tierra y su reino por la sed de verdad.
En la Atenas clásica, el inconsciente individual es sanado por medio de una terapia colectiva que lo saca a la luz. Tal es el asunto principal de la *Poética* de Aristóteles, cuando investiga sobre la función social del teatro. La reflexión conjunta de una sociedad acerca de sus angustias es posible gracias a la literatura, tanto la filosofía y la Historia, como la ficción, aunque de distinta forma. Sirven de ejemplo las versiones actuales de los mitos antiguos, en la medida que sean valiosas, como es el caso de la película *Edipo alcalde*, aquí comentada, el teatro de Eugene O'Neill, las novelas de Christa Wolf o de Murakami, las puestas en escena de Calixto Bieito.

¿En qué consiste la mitificación (un personaje, una época)?

La respuesta nos e circunscribe a esta unidad, puesto que está vinculada a la actividad de las estructuras de dominio y acaparamiento. Los imperios que se han sucedido en Europa han multiplicado la tendencia a fabricar mitos de la guerra y la violencia: helenismo, Roma, Sacro Imperio.
Mientras duró el mundo clásico, el helenismo mitificó el pasado de Atenas, como en tiempos de la "segunda sofística", bajo la protección de los emperadores romanos filohelénicos. Pero no por eso democratizaron el imperio. Los sofistas, como Plutarco, establecen paralelos entre las historias de Grecia y Roma.

¿Qué papel tienen las mujeres en los mitos?

Son consideradas objetos del placer, contra las que se ceba una sexualidad violenta. El prototipo de esa proyección inconsciente son las esclavas tomadas en la guerra de Troya o en cualquier conflicto actual. No obstante, también se hace patente en la cultura clásica una diversidad interna expresada en símbolos, mitos y ritos que servían de vínculo, hogar y medio de expresión a las mujeres. Basten de ejemplos la poesía de Safo, las tragedias de Eurípides, así como las novelas griegas donde las heroínas son co-protagonistas y consiguen un reconocimiento por sus acciones están asociadas al culto a la diosa Isis.

¿Qué significa "clásico"?

El origen de la palabra está en la Roma imperial, cuando se refiere a sus modelos literarios y los caracteriza como pertenecientes a la clase de los privilegiados, que pueden sostener su divino ocio: *classis* > *classicus*. Así ha seguido siendo, en apariencia, hasta que la modernidad y, dentro de ella, los movimientos sociales alteraron el Empíreo de las grandes obras.
Como veremos a lo largo del curso, en Europa ha sido muy influyente la identidad de resistencia y la creatividad generada por la interpretación de los símbolos semitas y cristianos que propugnan la superación de la desigualdad. La continua creación de géneros y su maduración en grandes obras está asociada a la emergencia y expresión de grupos sociales que antes no podían hacerlo.
Una de las principales formas de renovar la tradición, aunque parezca lo contrario, es la imitación de los clásicos. El clasicismo no pudo imponer una preceptiva rigurosa, de modo que la referencia de las grandes obras se ha convertido en intertextualidad y evocación. Dicho de otro modo, las obras clásicas lo siguen siendo en la medida que sirven al organismo vivo de la memoria cultural. Como es lógico y deseable, los símbolos que han servido para la institución de la injusticia pierden validez y son reinterpretados en distinta medida.

¿Es la época clásica un conjunto homogéneo o hay diferencias temporales y espaciales?

Hay que distinguir una secuencia histórica en el amplio conjunto de la literatura greco-romana. El esquema convencional, desde el Renacimiento, ha sido organizar la Historia Antigua como un ciclo de génesis (periodo arcaico), esplendor (periodo clásico) y decadencia. Pero es necesario reconocer la entidad diferenciada y específica de distintos periodos, más o menos heterogéneos, que apenas cabe esbozar en este curso: periodo homérico, auge de las ciudades griegas, helenismo, imperio romano, segundo helenismo, orígenes del cristianismo y Bajo Imperio.

UNIDAD 6. La memoria judía y cristiana

Introducción

La propuesta didáctica de esta Unidad consiste en recuperar el valor de la memoria en todas sus dimensiones: actual, personal, colectiva, histórica o cultural. Hay símbolos que necesitan de la memoria cultural para ser comprendidos y realizados en nuestra historia común. P.ej., la compasión que nos mueve y nos compromete.
El estudio de la Literatura Universal en nuestra época permite reinterpretar el canon de Occidente, con una actitud crítica, y rescatar el sentido humanizador de los textos sagrados: la lucha contra la esclavitud, el testimonio a favor de las víctimas, la demanda de equidad por las mujeres y los símbolos del amor.
Los métodos contemporáneos exigen interpretar en coherencia el contexto y el texto de la Biblia, de tal manera que salga a la luz la diversidad que había permanecido latente debajo una lectura única.

I. Análisis de problemas

LA MEMORIA SAGRADA

¿De qué memoria hablamos?

¿A qué llamamos sagrado?

¿De qué trata la Biblia?

¿Cómo se formó el canon de los libros bíblicos y cuáles son sus partes?

¿Qué textos quedaron fuera del canon? ¿Cómo influyeron en la cultura occidental?

¿Es posible una interpretación literaria o estética de la Biblia?

¿Cómo pueden los no creyentes o de otras religiones aprender con la Biblia?

¿Cómo se transforma la "memoria sagrada" en Historia? ¿No sería necesaria su desacralización absoluta?

¿Cómo fue posible la reunión de las tradiciones semitas y la cultura greco-romana, entre bárbaros y supuestos civilizados o, desde la otra perspectiva, entre impíos y justos?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros.
b) una exposición de los contenidos complementarios al libro de texto, en forma de respuestas a los problemas que puede plantear a los alumnos.
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
d) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "Violencia sin justificación posible".
2. Colgar en el blog de la asignatura un post para presentar el proyecto "Aprendi-luces" de esta unidad: "El acontecimiento de tu vida".
3. Añadir otro blog con la sugerencia de que la elaboración por los alumnos y alumnas del proyecto "Aprendices de humanidad: Una historia que compartir" incluya o adopte en su conjunto las formas de la tradición literaria que aparecen en esta unidad didáctica: la literatura de resistencia frente a los poderes injustos.
a) El testimonio de los oprimidos y las fuentes de la compasión.
b) La crítica profética sobre las causas de la injusticia.

Sesión 1: El valor de la memoria

1. **Proyecto Aprendi-luces** en esta unidad: relatar "**el acontecimiento de tu vida**" que más influencia ha tenido en tus valores personales.
a) Puede servir de punto de partida (o integrarse como uno de sus elementos) al relato de tu aprendizaje personal, en que consiste el **proyecto "Una historia que compartir".**
b) Se avisa a los alumnos y alumnas que tienen de tiempo hasta la sesión 8 para **trabajar en grupos de cinco una presentación con una síntesis coherente** de sus distintas aportaciones. La duración máxima: 20 ms.
c) El **tema de la presentación** será **"el valor de la memoria"**. Pueden añadir el subtítulo que deseen. Esta actividad volverá a plantearse en la Unidad Didáctica 14, sobre otra realidad: la memoria histórica, a través de testigos del s. XX.
d) Aunque el punto de partida podría ser la investigación etnográfica de la unidad 5, tienen que introducir otras imágenes o acontecimientos de su vida que expresen el valor de la memoria, no sólo para uno mismo, sino también para los demás.

2. Simulación: **¿Hasta dónde es posible manipular la memoria cultural?**
a) Lectura de varias noticias recientes, según la agencia de noticias X
"La última reunión del G-20 ha decidido sustituir el acontecimiento de la Navidad por la conmemoración del nacimiento del emperador Alejandro Magno"
"El Vaticano proclama que Jesús había profetizado el triunfo mundial del capitalismo"
b) Debate: ¿Qué sentimientos te provocaría que un poder totalitario pretendiera algo parecido?

3. Reflexión: **¿Cuáles son las raíces de la compasión?**

a) Visionado

- Testimonio de una niña superviviente de los campos de concentración en el documental de James Moll y Steven Spielberg, *The Last Days* (1998) (4 ms.)
- Fragmento de la película *Hotel Rwanda* (2004) (3 ms.)
- Trailer del documental *Malta Radio* (2009), sobre la peripecia del rescate de una patera con cincuenta y un inmigrantes africanos por el pesquero "Francisco y Catalina" (1 m.): http://www.maltaradio.es/

b) Lectura
"La compasión es también rememoración del sufrimiento pasado y con ello protesta contra la tendencia de la libertad moderna a la falta de memoria. ¿Qué ocurriría si un día los seres humanos tan sólo pudieran oponerse a la desgracia en el mundo con el arma del olvido; si tan sólo pudieran construir su felicidad sobre el olvido sin piedad de las víctimas, esto es, sobre una cultura de la amnesia, en la que en todo caso el tiempo cura todas las heridas? ¿De qué se alimentaría entonces la rebelión contra el sinsentido del sufrimiento en el mundo? ¿Qué seguiría inspirando todavía la atención al sufrimiento de los otros y la visión de una justicia nueva y mayor? ¿Qué haría valiosa todavía esa libertad? La compasión protesta contra una libertad pragmática que se ha despedido del recuerdo del sufrimiento y que cada vez se vuelve más ciega. En la política de la libertad no se trata sólo de la relación de un interlocutor discursivo con otro, sino —de modo mucho más fundamental— de la relación de los unos con los otros amenazados y sacrificados. La política de la libertad tiene sus raíces en el reconocimiento y en la rememoración. Relaciones de reconocimiento estrictamente simétricas, tal como son presupuestas por el concepto de nuestras sociedades discursivas avanzadas, no van más allá de una lógica del mercado, el intercambio y la competencia"
Johann-Baptist Metz

c) Cuestionario:

1) ¿Cuáles son las raíces de la compasión en nuestra cultura? ¿Es un sentimiento solamente espontáneo o se nutre de una memoria común?
2) ¿Es la memoria un hecho personal o social? ¿O ambas cosas?
3) ¿De qué memorias se nutre tu compasión?

d) Puesta en común

4. Tarea para casa: comenzar la preparación del proyecto personalmente y en grupo.

Sesión 2: La Biblia

1. Resolver dudas sobre el proyecto iniciado en casa.

2. Explicación: **Los géneros bíblicos**.

Cuestión de método y motivación: El estudio de la Biblia en nuestra materia es **exclusivamente literario e histórico**. Es la primera vez que alumnos y alumnas se van a acercar a ese texto crucial en nuestra cultura como **investigadores**.

a) **Presentación digital con videos incrustados**: una selección de fragmentos breves (0-2 m.) tomados de las versiones cinematográficas de mayor calidad sobre los libros bíblicos y la vida de Jesús

Serie "La Biblia", diversos directores (1994-1996)
Pier Paolo Pasolini, *El evangelio según san Mateo* (1963)
Roberto Rossellini, *Los Hechos de los apóstoles* (1969)
Roberto Rossellini, *El Mesías* (1975)
Franco Zefirelli, *Jesús de Nazaret* (1977)

b) Visionado de una **línea del tiempo** para ubicar los acontecimientos que se narran (desde el 1200 a.C.) y distinguirlos de la época en que se escribieron: durante el exilio en Babilonia y en el periodo del Segundo Templo (desde el s. V a.C. al s. I d. C.)

1) **Diversidad de formas**: la Biblia es un compendio de las tradiciones de Israel, de la cual se ha extraído el "canon de la memoria" colectiva, a través del trabajo de los letrados

Ver Tabla detallada de los géneros en **Apéndice 2**: proféticos, narrativos, legales, sapienciales, líricos, dramáticos, oratoria, epistolares y apocalípticos

2) **Arraigo de los evangelios en la tradición judía**:
- La "memoria de Jesús" que se expresa en sus dichos y la "memoria sobre Jesús" que se transmite de forma oral, antes de su redacción definitiva, hacen uso de los mismos géneros.
La tabla del Apéndice sirve para poner de relieve esa continuidad, esta vez con textos de los evangelios:

GÉNEROS BÍBLICOS	**EJEMPLOS DE LOS EVANGELIOS**
a) Libros proféticos	oráculos: el nuevo Israel visiones: Bautismo, Transfiguración disputas (rîb): "los viñadores homicidas" Mc 12, 1-12
b) Libros narrativos: crónicas, biografías, relatos simbólicos	biografía ejemplar: vida y obras de Juan Bautista
	crónica: martirio de Juan Bautista
	relatos simbólicos o arquetípicos: relatos de la infancia de Jesús
c) Códigos legales: mandamientos apodícticos o casuísticos	Decálogo: el mandamiento del amor
d) Textos sapienciales	dichos paralelísticos o parábolas (*masal*, *mesalim*) exhortaciones microrrelatos simbólicos: parábolas narrativas

e) Textos líricos	Litúrgicos Himnos y salmos dispersos Cantos de bodas
f) Textos dramáticos	**Diálogos**
g) Oratoria	"Discursos" (compendio de dichos según Mateo)
h) Textos epistolares	Las cartas de Pablo
i) Libros apocalípticos	Marcos 13; Lucas 17 oráculos sobre Jerusalén y el Templo
Memorias, autobiografía	Relatos de sanación o biográficos Evangelio de Juan

3) El carácter original de los evangelios, por lo que respecta a la forma, se manifiesta en las negritas de este cuadro:
3.1) La importancia y extensión relativa de los diálogos (incluidas las disputas y argumentaciones) respecto al total del texto.
3.2) El carácter de muchas de las tradiciones orales, que comienzan por ser memorias y hechos autobiográficos, tal como eran narrados por quienes habían experimentado el encuentro (los relatos de sanación y los apotegmas biográficos) o la convivencia con Jesús (Juan).

4) Los géneros no son un invento de los letrados especialistas en la Ley, sino que se asocian, en origen, a **esferas sociales de acción**. Sobre ellas vamos a tratar en las próximas sesiones: su origen y su evolución histórica, junto con el desarrollo de los géneros.

3. **Tarea para casa**: **Lectura del evangelio de Marcos**
- El primero de los evangelios en ser escrito y el que estableció los rasgos del género.
- El más breve de los cuatro textos canónicos. Su objetivo no es reunir todo el material de la memoria oral, sino reconstruir la vida pública de Jesús: sus motivaciones, el proceso de sus hechos y dichos principales.
- A lo largo de las sesiones vamos a continuar su comentario.

a) Completa el cuadro de los géneros bíblicos con un **breve ejemplo** de cada uno de ellos que sea seleccionado del evangelio de Marcos. Se recomienda el uso del procesador de textos para corregirlo y completarlo al día siguiente en el aula TIC.
b) Describe, con ayuda de wikipedia u otra enciclopedia disponible, qué **tipo de actividad** era asociada a los siguientes tipos humanos en Israel: patriarcas y matriarcas, jefes tribales, profetas y visionarios o videntes, hechiceras, reyes, sacerdotes, levitas, funcionarios del rey (p.ej. cronistas reales), desterrados, esclavos, letrados (= escribas, legistas), cantores, apóstoles, misioneros.
c) Especificar en lo posible el **contexto temporal** de dichas actividades: antes o después del exilio en Babilonia, en tiempos del imperio persa, helenístico o romano

Sesión 3: Marcos sociales de la memoria: el chamanismo

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección

Cuadro de las esferas sociales de acción, en relación con los géneros del discurso

Géneros	**Actividad**	**Interactuantes**	**Espacio**
Libros proféticos	Chamanismo, mediación con el trasmundo	profetas videntes mujeres chamanes	espacio sagrado (doméstico o comunitario)
Libros narrativos	Tradiciones narrativas	patriarcas y matriarcas, ancianos	alrededor del fuego, en el hogar o la aldea
		cronistas	corte real
		sabios y letrados	sinagoga
Códigos legales	Demandas, juicios	jefes tribales funcionarios damnificados: víctimas, pobres	las puertas de la ciudad los santuarios tribales el Templo
Textos sapienciales	Enseñanza	maestros u oficiales ancianos sabios y letrados	aldea escuelas, academias el camino
Textos líricos	Rituales	levitas sacerdotes pueblo	santuarios tribales sinagoga Templo
Textos dramáticos	Coloquio	adultos	hogar, camino
Oratoria	Gobierno	jefes tribales, reyes	foro
Textos epistolares	Comunicación epistolar	desterrados apóstoles y misioneros	viaje
Libros apocalípticos	Chamanismo-2: estados alterados de conciencia	profetas, videntes	viaje al trasmundo
Memorias, autobiografía	Testimonio	testigos, participantes	acontecimiento

2. Búsqueda guiada: **El chamanismo en la Biblia**

Fuente; Martínez Sánchez (2010): "Historias desde el principio", Sección I de *Memoria y esperanza: Los textos sagrados de judíos y cristianos en su contexto.*

Analizar las **prácticas chamánicas** desde diferentes perspectivas:

Fuente para cada uno de los apartados: wikipedia

a) **Psicología de la religión: los *estados alterados de conciencia***

¿Cómo tienen lugar los "estados inducidos intencionalmente"? ¿Coinciden algunos rasgos con la actividad de los profetas? ¿En cuáles difieren?

b) **Antropología de la religión: las religiones chamánicas**

¿Qué tipo de culturas y en qué zonas del planeta practican los rituales chamánicos? ¿Actúan los profetas igual que los chamanes? ¿En qué se diferencian?

c) **Sociología de la religión: el antiestatismo** de los profetas y el reino de Dios

¿Te parece que Israel tuvo más "éxito" como sociedad cuando se dotó de un estado? ¿Qué

simboliza el reino de Dios para un profeta, frente al reino de un monarca terreno? Lee 1Samuel 12.
d) **Filosofía de la religión: la *experiencia mística***
¿En qué consiste un éxtasis místico? ¿De qué manera enseña Jesús a hablar con Dios? Lee Mt 6, 7 ss. y Lc 11, 1 ss.

3. Trabajo **para casa**: **La opción por los pobres de la tierra**

a) Lee el más antiguo de los "profetas escritores", aunque sea breve: **el libro de Amós.**
1) ¿Por qué se enfrentan los profetas a la política de los reyes?
2) ¿Qué actitudes pide Amós a la élite social del reino de Samaria (Israel del Norte)?
3) Revisa el cuadro de los géneros bíblicos. Señala qué diversidad de tipos aparecen en el libro de Amós.

b) Comparación del **evangelio de Marcos** con el texto de Amós:
1) En los libros de Marcos y de Amos hay fragmentos que corresponden a una diversidad de géneros. ¿Cuál es el género que sirve de marco global a los demás fragmentos en Amós [profecía] y cuál en Marcos [narración biográfica]?
2) ¿Quiénes sufrían las injusticias descritas por Amós, según sus palabras? ¿Quiénes eran las personas más amenazadas en tiempo de Jesús, según el evangelio de Marcos?

Sesión 4: Un proceso histórico: la lucha contra la pobreza

1. Puesta en común y corrección: **Razones y hechos en defensa de los pobres.**

2. Explicación: **La legitimación y el fracaso de la monarquía**
- Los imperios orientales no sólo fueron los destructores de Israel. Como ha ocurrido en otros momentos de la Historia humana, se convirtieron en un modelo terrorífico al que los reyes imitaban y los profetas rechazaban como falsos dioses: centralización, acaparamiento o capitalización, violencia y militarismo.

a) Visionado de varios fragmentos del **documental *Desenterrar la Biblia*** (The Bible Unearthed, 4 x 52 ms.), dirigido por Thierry Ragoben, (2005) para France 5.
Se apoyan en la arqueología de Finkelstein y Silbermann, frente al literalismo y el fundamentalismo bíblico (25 ms.).
Fuentes:
Israel Finkelstein y Neil Asher Silberman (2006): *La Biblia desenterrada: Una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*, Madrid, Siglo XXI.
Martínez Sánchez (2010): Sección II "Una memoria subversiva: La tradición de Israel".

b) ¿Cómo se produce la ocupación de Canaán, de acuerdo con los últimos descubrimientos de la arqueología?
c) ¿A qué se reduce, según la cronología propuesta por Finkelstein, el imperio de David?
d) ¿Por qué lo narran de otro modo los libros de la Historia Deuteronomista (Josué)? ¿Qué estrategia mueve a los cronistas del reino de Josías para darnos una imagen del pasado de Israel en la figura de un imperio?

3. Trabajo **para casa**: **La legislación contra la esclavitud**
a) Lectura y comentario del Levítico 25, 39-43
"39 Si se empobrece tu hermano en asuntos contigo y tú lo compras, no le impondrás trabajos de esclavo; 40 estará contigo como jornalero o como huésped, y trabajará junto a ti hasta el año del jubileo. 41 Entonces saldrá de tu casa, él y sus hijos con él, volverá a su familia y a la propiedad de sus padres. 42 Porque ellos son siervos míos, a quienes yo saqué de la tierra de Egipto; no han de ser vendidos como se vende un esclavo. 43 No serás tirano con él, sino que temerás a tu Dios. 44 Los siervos y las siervas que tengas, serán de las naciones que os rodean; de ellos podréis adquirir siervos y siervas".
1) ¿Cómo llegaban un pobre y su familia a convertirse en esclavos?
2) ¿Cómo intenta evitarlo la legislación social de Judá, a la vuelta del exilio, según este pasaje?
3) ¿Te parece justo que los extranjeros pudieran ser sometidos a esclavitud?

b) El reparto de las riquezas y de las capacidades en los evangelios
1) Mateo y Lucas recogen la sabiduría de Jesús sobre la práctica económica en varios dichos. ¿Qué recomienda Jesús en las relaciones entre acreedores y deudores, según Mt 6, 12 y Lc 6, 30-35?
2) Marcos subraya un aspecto concreto: el cambio de los roles y de la ambición de poder en servicio. ¿Qué pasaría con los esclavos, si los amos actuaran según dice Mc 10, 32-35?

Sesión 5: Las mujeres transgresoras

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección
a) ¿Cómo se convierte un pueblo libre en una sociedad esclavista?
b) Comparar la situación de la **esclava extranjera**, en Judá, según el Deuteronomio (21, 10-14), con la Grecia del ciclo troyano.

2. Introducción: **La imagen de las mujeres en la Biblia**

"12 Como ella prolongase su oración ante Yahveh, Elí observaba sus labios. 13 Ana oraba para sí; se movían sus labios, pero no se oía su voz, y Elí creyó que estaba ebria, 14 y le dijo: « ¿Hasta cuándo va a durar tu embriaguez? ¡Echa el vino que llevas! » 15 Pero Ana le respondió: « No, señor; soy una mujer acongojada; no he bebido vino ni cosa embriagante, sino que desahogo mi alma ante Yahveh. 16 No juzgues a tu sierva como una mala mujer; hasta ahora sólo por pena y pesadumbre he hablado. »" 1Sam 1, 8-18
"4 El rey ordenó a Jilquías, al segundo de los sacerdotes y a los encargados del umbral que sacaran del santuario de Yahveh todos los objetos que se habían hecho para Baal, para Aserá y para todo el ejército de los cielos; los quemó fuera de Jerusalén en los yermos del Cedrón y llevó sus cenizas a Betel. 5 Suprimió los sacerdotes paganos que pusieron los reyes de Judá y que quemaban incienso en los altos, en las ciudades de Judá y en los contornos de Jerusalén, a los que ofrecían incienso a Baal, al sol, a la luna, a los astros celestes y a todo el ejército de los cielos. 6 Sacó la Aserá de la Casa de Yahveh fuera de Jerusalén, al torrente Cedrón, la quemó allí en el torrente Cedrón, la redujo a cenizas y arrojó las cenizas a las tumbas de los hijos del pueblo. 7 Derribó las casas de los consagrados a la prostitución que estaban en la Casa de Yahveh y donde las mujeres tejían velos para Aserá" 2Re 23, 4-7

a) ¿Por qué fueron prohibidas **las imágenes de la diosa** en Israel?
b) ¿Por qué las mujeres no fueron liberadas por la palabra de los profetas ni por las leyes, sino más bien al contrario?

Fuentes:
EFETA, Escuela Feminista de Teología de Andalucía: http://www.efeta.org/ES/biblioteca.php
Blog de Xabier Pikaza: http://blogs.periodistadigital.com/xpikaza.php
Gómez-Acebo, Isabel (2006): "Dios en la teología feminista: Estado de la cuestión": http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf/DiosTeologiaFem-IsabelGomez.pdf
Martínez Sánchez (2010): Sección IV "La memoria sobre la diosa en Israel"

3. Buscar y recuperar la **memoria de las mujeres transgresoras** en la Biblia.
Los alumnos tienen que localizar y resumir los textos donde se encuentran estos personajes, incluyendo un retrato breve del carácter de las protagonistas bíblicas:
a) Miriam, la profetisa
b) Agar, expulsada al desierto, rescatada para una nueva Alianza (Gén 17 y 21)
c) Tamar frente a Judá, el patriarca (Gén 38)
d) Débora, la jefa del pueblo (Jue 5)
e) Una mujer libre, entregada por un levita y descuartizada (Jue 19)
f) Judit frente a Holofernes, el conquistador
g) Rut, la redentora
h) María de Nazaret, madre a punto de ser apedreada
i) La mujer que ungió a Jesús (Mc 14; Jn 12)
h) María Magdalena, la amiga del Crucificado (Juan 20)

4. **Tarea en casa**:

Proyecto Co-emocionante para esta unidad: **Violencia sin justificación posible**

a) Señala en el cuadro de la sesión 5 qué mujeres y de qué manera fueron estigmatizadas por la violencia o la manipulación de los varones. Añade alguna otra, si las conoces; p.ej., Betsabé, robada por el rey David.

b) ¿Cómo se ha consagrado la violencia en las religiones?

c) ¿Piensas que tiene algo que ver con el predominio de una imagen masculina de lo sagrado y el ocultamiento de las imágenes femeninas? ¿Por qué?

d) ¿Qué mujeres "sacan las uñas" para defenderse de la violencia en la Biblia?

e) ¿A qué se llama, todavía hoy, "guerra justa" o "guerra santa"? ¿Hay alguna diferencia entre ambas?

f) ¿Es lo mismo emprender una guerra de castigo que defenderse de un ataque? Pon ejemplos contemporáneos.

Sesión 6: Violencia y apocalipsis

1. Poner en común y corregir: **Relatos de terror** (Phyllis Trible)

- La maldición sobre Eva (Gn 3)
- La expulsión de Agar y su hijo Ismael al desierto (Gn 21)
- La lepra de Miriam (Números 12), las amenazas al pueblo por clamar en medio del hambre o los castigos contra Coré y los ancianos "rebeldes" (Nm 16)
- El sacrificio de la hija de Jefté (Jue 11, 34 ss.)
- La violación de la concubina del levita (Jue 19)

2. **Los símbolos de la violencia apocalíptica: una máscara de la élite dominadora**

a) Presentación proyectada en el aula, con imágenes de la Biblia en los frescos, claustros y portadas románicas, o en las portadas y los retablos góticos, de acuerdo con un diseño simbólico:
Fuentes digitales:
http://www.slideshare.net/ : web especializada en presentaciones
http://www.artehistoria.jcyl.es/ : Junta de Castilla y León
http://www.isftic.mepsyd.es/ : Instituto de Tecnologías Educativas
1) En el románico, el Juicio Final se representa en el muro de los pies, mientras el Pantocrátor preside el ábside; por todas partes (claustros, portadas) asoma un bestiario que representa el Apocalipsis de Juan y, de modo más amplio, la literatura apocalíptica.
2) En el gótico, no desaparece el Juicio Final, pero las imágenes de lo divino se humanizan.

b) Señalar los **principales textos** en que se formulan los **símbolos de la violencia sacralizada**:
1) El infierno en la tierra: la expulsión del paraíso, la caída de los ángeles, los gigantes, el diluvio, Sodoma/Gomorra y otros castigos de la mente persecutoria (Génesis 2-11).
2) La oratoria de Moisés antes de conquistar el mundo: retórica del exterminio (Dt 7-9 y 20).
3) Un universo con demasiadas capas (siete, como en la cosmología de Ptolomeo; cf. las tres habituales en la cosmología chamánica), sólo atravesado por ángeles y demonios: imagen de una sociedad estratificada y separada en castas que no se pueden mezclar (Ciclo de Henoc)
4) Los signos del fin del mundo (Apocalipsis)
5) Sus análogos en otras culturas: códices mesoamericanos, arte monumental hindú, etc.

c) **Guía de interpretación**
- Los monstruos de la imaginación apocalíptica son similares en distintas culturas. Aunque el aire de familia les hace más impactantes, ¿son por eso más "reales" los dioses del inframundo y su análogo Satanás? ¿Cuáles son sus referentes en la realidad histórica?
- Antes que una respuesta dogmática o un reportaje sobre el inframundo, es iluminadora la pregunta por el **quién**: las motivaciones e intereses que condujeron a la ficción de la violencia y el dominio (omnipotencia, predestinación) sagrados.
a) ¿Quién inventó una divinidad airada y maldiciente? ¿Por qué?
b) ¿Quién estableció el mapa del universo como si fuera voluntad divina e imaginó una historia predestinada? ¿Por qué?
c) En una situación de injusticia, las víctimas desean que se anticipe el fin del mundo. ¿Cómo podemos colaborar a que las personas sanen de los traumas objetivos y las heridas invisibles?

3. Trabajo **para casa**: **El misterio y lo misterioso**

a) ¿Qué significa "misterio"? Buscar su significado en un diccionario
b) ¿Cuál es el sentido de la palabra "misterio" en la cultura de masas? P.ej. películas o novelas de misterio

c) Buscar el sentido de “misterio” en la Biblia, con ayuda de un índice. A eso se llama establecer una “concordancia”. ¿Cómo cambia su significación a lo largo del tiempo, entre el Primer Testamento y el Nuevo?
d) ¿Por qué es tan difícil entender el “misterio”, según el dicho atribuido a Jesús en Mc 4, 10-11? ¿Qué puede impedir a alguien entender una parábola, a pesar de su sencillez?

Sesión 7: Los evangelios

1. Poner en común: **Del terror al amor: una historia de aprendizaje**.

Fuente: Martínez Sánchez (2010b): *El aprendizaje sagrado: Ritos, mitos y mística en la literatura occidental.*

a) La trama de los evangelios: una contradicción de expectativas
- El castigo anunciado por Malaquías (Mal 3, 22-24)
- El mesías figurado por la literatura apocalíptica: un líder militar, como Josué, David o Judas Macabeo.
- El programa de Juan Bautista: "arrepentíos, porque el fin está cerca".
- ¿Quién es el "Hijo del humano" y el "Hijo de Dios"? ¿Cómo actúa y cómo interpreta los símbolos de su cultura?

b) La trama de la Biblia en su conjunto: de la Creación a la Resurrección
- El desenlace de la Historia de Israel: ¿destrucción o salvación?

2. **Un aprendizaje narrado sobre la base de la memoria colectiva de Israel.**

Fuente: Martínez Sánchez (2008): *El aprendizaje narrado: El desarrollo humano de Jesús de Nazaret y su efecto en el evangelio de Marcos.*

a) **Narración dramática** (*performance*) o lectura literaria del evangelio de Marcos, para sacar a la luz el *subtexto* oral del relato.

b) **Simulación**. Objetivo: representar el proceso de aprendizaje que construye el relato.

1) Marcos presenta a Jesús a partir del Bautismo, como un ser humano que empieza a vivir con un nuevo sentido.

2) Se proyecta sobre el fondo del aula una imagen estática con dos retratos de medio cuerpo:
- Jesús en el Bautismo, tomado de un cuadro de Piero della Francesca, para representar el nuevo nacimiento por medio del desnudo y el movimiento de inmersión y salida del agua.
- Un rey guerrero (o un ángel), vestido con sus atributos simbólicos: p. ej. el retrato ecuestre de Carlos V por Tiziano, para representar al mesías militar y emperador que había imaginado la literatura apocalíptica.

3) El profesor lee fragmentos del evangelio de Marcos, en secuencia.
Los alumnos tienen que estar atentos con el fin de **detectar qué añade el relato a la figura desnuda y qué le quita a la imagen ecuestre** (caballo, armas, dominio, sangre real).

c) **Conclusión**: **Comentario en grupo**
1) ¿Qué acontecimientos sirven al personaje de Jesús para ampliar su campo de experiencias, a la vez que le permiten manifestar quién y cómo desea ser?
- En mayor medida, **los encuentros inesperados** (**relatos de sanación o apotegmas biográficos**) con personas poco o mal valoradas socialmente: la suegra de Pedro (enferma y recluida), el impuro leproso, el paralítico y sus amigos, el recaudador Leví, el endemoniado de Gerasa, la mujer con flujo de sangre (también impura), la mujer extranjera (griega y fenicia), los niños despreciados, otra mujer que le unge y le declara así su amor, antes que sea secuestrado.

2) ¿De qué modo consigue Jesús deshacer el estereotipo proyectado sobre él: un mesías militar a la conquista del mundo?
- Por medio de su acción comunicativa, intencional y meditada, cuando corrige a los Doce apóstoles

o cuando disputa con las autoridades y grupos de poder (letrados, sumos sacerdotes); es decir, por **sus dichos**.
3) ¿Por qué decide Jesús exponerse a ser preso, torturado y muerto en Jerusalén?
- De acuerdo con el relato de Marcos, Jesús anuncia de antemano su opción por la no-violencia (contra la violencia sagrada y la imagen de un mesías destructor), frente a los poderosos de su tiempo.
- Además, Jesús se anticipa a la muerte y a la acción previsible de los homicidas para entregarse totalmente por amor: la Última Cena

3. Tarea **para casa**:
Síntesis: Glosario y clasificación
a) Elabora un glosario de los géneros bíblicos a partir de las tablas que hemos visto, las explicaciones y el trabajo personal, con una breve definición donde se incluyan sus agentes y las esferas sociales donde se originaron.
b) Clasifica los libros que integran la Biblia en virtud del género, teniendo en cuenta que un texto puede integrar varios tipos dentro de sí. El tipo específico de texto viene determinado por el marco global o por el género más frecuente. Por ejemplo, el libro de Job es un diálogo.
c) Envia la Síntesis por correo electrónico al profesor.

Sesión 8: Presentación por los alumnos

Puesta en común de la actividad **“El valor de la memoria”**:
En esta sesión, los alumnos presentan en formato digital una síntesis preparada en tres grupos, con la finalidad de compartir los símbolos que configuran la memoria personal, colectiva y cultural, tal como son experimentados en su propia vida y en su ambiente.

- Corresponden aprox. 20 ms. a cada grupo
- Intervienen todos los miembros del grupo (aprox. 4 ms. cada uno)

Actividades de refuerzo y ampliación

1. Refuerzo: Mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase (*Cmaptools*)
2. Ampliación: Elaborar un resumen del capítulo II.1 "Síntesis de las tradiciones en el Primer Testamento", en Martínez Sánchez (2010)
3. Común:
a) Visitar el portal web de "Religiones en el mundo": http://recursos.cnice.mec.es/religiones/cas/index_alumno.htm
b) Reconocer las diversas religiones y entrar en la ventana "Textos sagrados"
c) Elaborar un cuadro con los textos sagrados de las religiones. Hay que diferenciar entre "textos fundamentales", "textos secundarios" y "comentarios/ampliaciones" a los textos más antiguos

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios al blog los textos creados para el proyecto "Aprendi-luces": "El acontecimiento de tu vida". Las mejores obras, a juicio del profesor, tendrán un espacio propio.
2. A cargo del profesor, en la plataforma Moodle:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad, a partir de los construidos por los alumnos.
- Incorporar una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados.
- Elaborar otra wiki con los glosarios enviados por los alumnos. Insertar ambos enlaces en la plataforma Moodle.

Trabajo para Navidad: Proyecto de investigación

En colaboración con la profesora de Historia:
1. **Diario de campo**: Describir el **ritual de la navidad** en tu entorno familliar
2. Recopilar en audio y/o vídeo sus manifestaciones más tradicionales: Nochebuena (y otros días, si es el caso). Es una **continuación de la tarea practicada** en el proyecto Aprendi-luces de las unidades 5 y 6 (Bloque "El semita grecófono").
3. Señalar qué formas o expresiones están en trance de desaparecer y cuáles se han incorporado en tiempo reciente, dentro del ámbito comunitario y familar
4. Analizar comparativa y críticamente las formas de la cultura de masas (medios de comunicación masiva, márketing) y la cultura popular

Bibliografía

Assmann, Jan (2006): *Religion and Cultural Memory*, Stanford, Stanford UP.

Gómez-Acebo, Isabel (2006): "Dios en la teología feminista: Estado de la cuestión": http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf/DiosTeologiaFem-IsabelGomez.pdf

Douglas, Mary (1966): *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, México, Siglo XXI, 1973.

Douglas, Mary (1973): *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*, Madrid, Alianza, 1978.

Fentress, James y Chris Wickham (1992): *Social Memory: New Perspectives on the Past*, Oxford, Blackwell.

Finkelstein, Israel y Neil Asher Silberman (2006): *La Biblia desenterrada: Una nueva visión arqueológica del antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*, Madrid, Siglo XXI.

Frye, Northrop (1982): *El gran código: Una lectura mitológica y literaria de la Biblia* (The Great Code: The Bible and Literature), Barcelona, Gedisa, 1988.

Frye, Northrop (1990): *Poderosas palabras: La Biblia y nuestras metáforas* (Words With Power: Being a Second Study of "The Bible and Literature"), Barcelona, Muchnik, 1996.

García Gibert, Javier (2002): *Con sagradas escrituras*, Madrid, Machado.

Holbwachs, Maurice (1925): *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona / Caracas, Anthropos / Univ. Central de Venezuela, 2004.

Martínez Sánchez, Joaquín José (2008): *El aprendizaje narrado: El desarrollo humano de Jesús de Nazaret y su efecto en el evangelio de Marcos*, Alicante, RUA.

Martínez Sánchez, Joaquín José (2010a): *Memoria y esperanza: Los textos sagrados de judíos y cristianos en su contexto*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35178

Martínez Sánchez, Joaquín José (2010b): *El aprendizaje sagrado: Ritos, mitos y mística en la literatura occidental*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35180

Metz, Johann-Baptist (1999): "Compasión: Sobre un programa universal del cristianismo en la era del pluralismo cultural y religioso": http://www.foroellacuria.org/publicaciones/metz-compasion.htm

Olmo, Gregorio del (dir.) (2008) *La Biblia en la literatura española*. I. *Edad media*, 1. 1. *El imaginario y sus géneros*; 1.2. *El texto: fuente y autoridad*, Mª Isabel Toro Pascua (coord.); II. *Siglo de Oro*, Rosa Navarro Durán (coord.), Madrid, Trotta / Fundac. S. Millán de la Cogolla.

Reyes Mate, Manuel (2008): *La herencia del olvido: Ensayos en torno a la razón compasiva*, Madrid, Errata Naturae.

Ricoeur, Paul (2003): *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.

Schüssler-Fiorenza, Elisabeth (2004): *Los caminos de la sabiduría: Una introducción a la interpretación feminista de la Biblia*, Santander, Sal Terrae.

Trebolle Barrera, Julio (2003): "De la torre de Babel a las Torres Gemelas: Biblia y Literatura Comparada", en Collado Bertomeu, Vicente (ed.), *Palabra, prodigio, poesía*. Homenaje a Luis Alonso Schökel, Roma, Editrice Pontificio Istituto Biblico, 97-116.

Trebolle Barrera, Julio (2006): "Biblia y literatura occidental: el vínculo judío", *Simposio de estudios hebreos y judíos*: http://www.aeehj.org/Trebolle2006.htm

Trebolle Barrera, Julio; Pérez, Miguel (2006): *Historia de la Biblia*, Madrid, Trotta.

Trebolle Barrera, Julio (2008): *La Biblia en su mundo: Imagen y palabra de un silencio*, Madrid, Trotta.

Trible, Phyllis (1984): *Texts of Terror: Literary-Feminist Readings of Biblical Narratives*, Filadelfia, Fortress.

Vansina, Jan (1961): *La tradición oral*, Barcelona, Labor, 1966.

Recursos digitales

a) Generales:
Presentaciones digitales en la red: http://www.slideshare.net/
Instituto de Tecnologías Educativas: http://www.isftic.mepsyd.es/
b) Sobre la Biblia:
Koinonía, Servicio Bíblico Latinoamericano: http://servicioskoinonia.org/
EFETA, Escuela Feminista de Teología de Andalucía: http://www.efeta.org/ES/biblioteca.php
Sociedad Bíblica de España. La Biblia en Internet:
http://www.biblija.net/biblija.cgi?lang=es
Sociedades Bíblicas Unidas: http://labibliaweb.com/
SBL, Society of Biblical Literature:
http://www.sbl-site.org/publications/onlinebooks.aspx
Blog de Xabier Pikaza: http://blogs.periodistadigital.com/xpikaza.php
Blog de Antonio Piñero: http://blogs.periodistadigital.com/antoniopinero.php
c) La Biblia como literatura:
Jeanie C. Crain, Missouri Western State University. "Bible as Literature":
http://crain.english.missouriwestern.edu/bible_as_literature/
d) Arte y Biblia:
Art and the Bible: http://www.artbible.info/
Biblical Art on the Web: http://www.biblical-art.com/
Arte & Biblia: Inspiración. Interpretación. Expresión: http://arteybiblia.es/
Junta de Castilla y León: http://www.artehistoria.jcyl.es/
e) Textos sagrados y arte en otras religiones:
Fundación Atman (2006): "Religiones en el mundo":
http://recursos.cnice.mec.es/religiones/cas/index_alumno.htm
Religions Art Gallery: http://www.religion-cults.com/art.htm

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados.

¿De qué memoria hablamos?

1) **Facultad u operación psíquica**, mnemotecnia, memoria cibernética (*hard disk*)
2) **Memoria personal**, memorias, confesiones (Agustín, Rousseau, etc.)
3) **Memoria colectiva** (Holbwachs), memoria social (Olick)
4) **Memoria cultural** (Jan Assman)
5) **Memoria de las víctimas*, memoria passionis*** (Johann-Baptist Metz, Reyes Mate)

La **memoria *colectiva*** (Holbwachs) es una predisposición que organiza el lenguaje y los símbolos de un grupo social determinado. Los *marcos sociales de la memoria* configuran la percepción del espacio (el "mundo") y del tiempo (la "duración"), como también los campos semánticos de la lengua: el tiempo de la angustia o de la alegría, el espacio de la expansión o de la marginación. Esas "formas de la sensibilidad" no son abstractas ni universales, sino que caracterizan a un colectivo: el sábado, la tierra santa, la parra y la higuera.
Habría que matizar el hecho de que la **memoria personal** y la **memoria actual** pueden ser resultado del cruce entre varias memorias colectivas. No existe un "sujeto puro colectivo", sino que siempre aparece mezclado en la vida real ("afiliación plural", dice Amartya Sen), aun cuando cada grupo, y la sociedad en su conjunto, tienda a establecer un canon de lo valioso o fiable para evitar manipulaciones; mientras que otros se sirven de esa tendencia para imponer su memoria como arquetipo contra las demás, hasta el punto de borrar las demás huellas: así ha ocurrido en los totalitarismos ideológicos, sean teocracias o sean "ateocracias".
Como vemos a lo largo de esta unidad didáctica, las tradiciones judía y cristiana tienen mucho que ver con otros pueblos mediterráneos o con los pueblos bárbaros, con la cultura helenística y con las sectas gnósticas, con los imperios orientales y con las primeras democracias, con el dualismo persa, con las religiones politeístas y con los símbolos (también patriarcales) de la *diosa*. Pero no es mi propósito difuminar el proceso de aprendizaje histórico en una especie de magma informe.
Lo que se llama *social memory* en países anglosajones viene a ser lo mismo que la "memoria colectiva", aunque el concepto se ha desarrollado con ayuda de la investigación etnográfica sobre la tradición y la historia en las culturas orales (Jan Vansina). Los estudios sobre la memoria social investigan el modo en que las narraciones (los "grandes relatos" épicos o las historias de la vida cotidiana) han configurado la memoria de los campesinos o de los obreros, las memorias nacionales, la memoria de las mujeres; y, especialmente, cómo esos relatos han construido el mundo pre-científico de las sociedades tradicionales.
Las **memorias culturales** integran los relatos y las categorías de distintos grupos en un marco nacional o regional, donde ha sido posible el intercambio gracias a una lengua *koinē*, los medios de comunicación, la literatura o las artes, a lo largo del tiempo. Como reconoce -y se queja- Jan Assmann, las huellas del monoteísmo egipcio en Europa, durante muchos siglos, han sobrevivido únicamente por medio de "Moisés, el egipcio", incluyendo la obra de Freud sobre dicho tema. Las religiones han tenido la oportunidad de configurar de modo más efectivo la memoria cultural, a través de los rituales donde los símbolos muestran su sentido pleno. En este punto habría que subrayar el hecho de que los mismos símbolos y rituales son *dialógicos*: están sujetos a la interpretación de distintas personas y grupos (Mijail Bajtin).
Pues bien, de acuerdo con Johann-Baptist Metz y con otros autores (Reyes Mate), lo más específico de **la memoria cultural de judíos y cristianos consiste en la *compasión***, tal como se comunica en el mito bíblico, tomado en su conjunto, y en los ritos principales de ambas religiones. "La compasión que busca la justicia es la palabra clave para el programa universal del cristianismo en la era de la globalización. Desde mi punto de vista se trata de la "dote" bíblica para el espíritu europeo, del mismo modo que la curiosidad teórica es la "dote" griega y el pensamiento jurídico es la "dote" romana para Europa", Metz (1999).

No obstante, habría que matizar que la compasión está muy enraizada en otras culturas. El nombre más frecuente en el Corán para Allah es el de "misericordioso". La corriente mayoritaria del budismo, por su arraigo popular en el Sudeste asiático, defiende que el Budha prefirió renunciar al nirvana y, por tanto, permaneció en el ciclo de las reencarnaciones, dentro del samsara (mundo de las apariencias), por compasión hacia los demás seres vivos. Es la figura del Bodhisatva.
Eso sí, la memoria cultural de judíos y cristianos se configura de un modo aún más radical, como *relato de la pasión* sufrida por el pueblo judío y por Jesús de Nazaret. En un sentido amplio, la **memoria passionis** se hace cargo de la vulnerabilidad de los seres vivos y la iniquidad en todas sus formas, genéticas o físicas, sociales, políticas y económicas.
Es **a través de la narración, el mito y el ritual**, en mayor medida que la norma sagrada o que la doctrina, como se comunica la compasión en el ámbito de la cultura occidental; y, a mi modo de ver, en las demás culturas. Como vimos en la primera parte del curso, la identificación empática es el cauce para que se comuniquen los sentimientos estéticos, los valores éticos y el aprendizaje de los lectores con los personajes, o viceversa.
Pero la compasión con el que sufre debe llegar más hondo para vencer el terror (*fobos*, decía Aristóteles en su *Poética*), hasta solidarizarse con las víctimas en demanda de una justicia cada vez mayor y más abarcadora. De tal manera, la catarsis es superada por la *esperanza* de que las estructuras cambien en beneficio de la vida sostenible, la igualdad de derechos y el reparto entre ricos y pobres, la equidad de género, la tolerancia y el respeto hacia los homosexuales, la convivencia y el aprendizaje intercultural. En ese horizonte ha confluido lo más valioso de la herencia helénica con la memoria bíblica. Lo veremos más adelante.

¿A qué llamamos sagrado?

Definición del RAE:
sagrado, da. (Del lat. *sacrātus*).
1. adj. Digno de veneración por su carácter divino o por estar relacionado con la divinidad.
2. adj. Que es objeto de culto por su relación con fuerzas sobrenaturales de carácter apartado o desconocido.
3. adj. Perteneciente o relativo al culto divino.
4. adj. Digno de veneración y respeto.
5. adj. inmodificable. *Sus costumbres son sagradas.*
6. adj. Entre los antiguos, sobrehumano.
¶ MORF. sup. irreg. **sacratísimo.**
7. m. Lugar que, por privilegio, podía servir de refugio a los perseguidos por la justicia. U. t. en sent. fig.
acogerse alguien a sagrado.
1. loc. verb. Huir de una dificultad que no puede satisfacer, interponiendo una voz o autoridad respetable.
V. cáscara sagrada, fuego sagrado, hierba sagrada, historia sagrada, letras sagradas, libro sagrado, monstruo sagrado, Sagrado Texto, vaca sagrada

Así pues, lo sagrado se vinculó históricamente con lo divino y con lo sobrenatural. La "desacralización del mundo" en la cultura moderna ha servido para que lo sagrado se concentre en aquello realmente valioso, en vez de en las "cosas sacras" (*rei sacrae*) o en el orden del cosmos. Pero incluso en una cultura secularizada sigue teniendo valor y sigue usándose ese término: una realidad que se considera inviolable y que exige ser preservada de cualquier daño, maltrato o violencia
A partir de Durkheim, los antropólogos definen lo sagrado como la representación en forma de símbolos de las estructuras sociales. Por ejemplo, los símbolos que representaban el universo en forma de planos superpuestos o de esferas concéntricas, tanto en los imperios orientales y el helenismo como en el judaísmo apocalíptico, delatan un orden social estratificado en clases, etnias y géneros que se subordinan a una élite dominante, "celestial". Las clasificaciones rigurosas y los códigos de pureza o contaminación hacen referencia a una sociedad de castas rigurosamente

separadas, como señala Mary Douglas. Mientras que las fronteras simbólicas entre el afuera y el adentro suelen producirse en un contexto social competitivo, donde varios grupos concurren por el dominio.
Sin embargo, los símbolos también pueden representar la situación existencial e histórica de quienes son amenazados por tales estructuras, en un grado mayor o en una escala distinta a la establecida por el grupo social dominante. Tal es el caso de la memoria de Israel sobre la liberación de la esclavitud y la defensa de un alto grado de igualdad por los profetas o, en distinta medida, por los códigos legales y por la literatura sapiencial.
En concreto, los conceptos de "texto sagrado", "libro sagrado", "letras sagradas", remiten a la Biblia en la cultura occidental (no sólo en castellano), aunque también pueden referirse al Corán y a otras formas de escritura sagrada: los Vedas, los códices mesoamericanos. De un modo todavía más específico, la "historia sagrada" es el asunto principal de la Biblia.
En la Unidad Didáctica 14 comprobaremos que la interpretación de la Biblia conduce más allá de ella, al terreno de la vida contemporánea, con ayuda de las culturas actuales. A través de ese proceso, lo sagrado ya no es el texto en sí, ni aun la historia como mito fijo e inalterable, sino los seres humanos y los seres vivos, hacia quienes demanda amor.

¿De qué trata la Biblia?

Básicamente, la Biblia es:
1) la memoria del pueblo judío y cristiano en su relación con el ser divino, desde Abrahán hasta las primeras asambleas cristianas a orillas del Mediterráneo;
2) una interpretación global de la Historia humana, como consecuencia de la fe monoteísta: una sola divinidad para una humanidad común. Esta última dimensión engloba a la anterior: desde la creación del mundo hasta su fin, pasando por la esclavitud en Egipto/Babilonia y la liberación, los proyectos de dominio (monarquía), el fracaso, el exilio, el retorno, y otros proyectos recursivos que provocan similares efectos; mientras la humanidad descubre su verdadero ser y aprende a amar.
La esperanza de justicia y resurrección de las víctimas, junto con sus agresores, es el fundamento de una memoria colectiva no parcial, sino íntegra, más allá de las mutilaciones impuestas por los dominadores. En ese horizonte de interpretación, la Historia no es un catálogo objetivo de datos, sino un contraste valorativo entre las memorias parciales, en el marco de un Juicio definitivo. Dicho de otro modo, los agentes de iniquidad no prevalecen, ni el sufrimiento cae en el olvido, a pesar de las apariencias. Tal podría ser el sumario de la narración bíblica, en coherencia con la evolución de sus códigos legales y de la sabiduría moral y espiritual que contiene.
La interpretación teológica es sumamente compleja y resulta imposible separarla de las religiones, confesiones o grupos que hacen uso de la Biblia. Lo cual no le resta valor; sólo que no puede ser reducida a otras categorías. Si algo tienen en común judíos, cristianos y musulmanes es haber desarrollado una ciencia de la interpretación sobre sus textos sagrados como Palabra de Dios, con un sentido distinto a la comprensión de la literatura común. Exige un férreo compromiso al intérprete, a diferencia de un texto que reclama valor estético y comunica otros valores por complacencia y añadidura.
Según Johann-Baptist Metz, la Biblia obliga a reflexionar, no a combatir con otras civilizaciones. "Por un lado, ese monoteísmo va acompañado de una figura de "Ilustración bíblica", es decir, aunque contiene elementos de un monoteísmo arcaico con sus mitos del poder y su imágenes de la contraposición amigo-enemigo, al mismo tiempo le son propias una "prohibición de imágenes", una crítica radical de los mitos y la teología negativa de los profetas. Por otro lado, el discurso sobre Dios de las tradiciones bíblicas es un discurso "roto" por la pregunta tan incontestable como insoslayable de la teodicea, es decir, por la pregunta por el sufrimiento dentro de la creación bondadosa de Dios, un discurso que no tiene una respuesta, sino una pregunta de más. Es un discurso sobre Dios que sólo puede universalizarse a través de la pregunta por el sufrimiento, a través de la *memoria passionis*, la rememoración del dolor, del sufrimiento de los otros —hasta del sufrimiento de los enemigos—. El discurso sobre Dios sólo puede ser universal, es decir, significativo para todos los seres humanos, si es en su núcleo un discurso sobre Dios sensible para el sufrimiento de los otros" Metz (1999).

¿Cómo se formó el canon de los libros bíblicos y cuáles son sus partes?

Vamos a refrescar y a ampliar algunos conceptos que aparecieron en la Unidad Didáctica 1.
No es exagerado decir que hay dos Biblias, e incluso un mayor número de cánones:
a) **la Biblia judía**, a la que se denomina *Tanak* o, simplemente, Torá, la cual incluye: *Torá* ("Ley"), *Nebi'im* ("Profetas" anteriores y posteriores: Historia de la monarquía y libros proféticos) y *Ketubim* ("Escritos", es decir, los restantes libros: líricos y sapienciales)
b) **la Biblia cristiana**, que integra los libros judíos (el Primer Testamento) y añade los libros del Nuevo Testamento: los evangelios, los Hechos de los apóstoles, las cartas de los primeros cristianos y el Apocalipsis. Además, distintas iglesias, como la católica, añaden libros suplementarios al Primer Testamento, los cuales consideran valiosos, aunque no en el mismo grado: los deuterocanónicos ("segundo-canon"), concretamente el libro de Judit, la Sabiduría de Salomón, el Ben-Sirá (Eclesiástico), algunas partes del libro de Daniel (p.ej, el "Himno a las criaturas" y el relato de Susana).
La formación del canon es un proceso que comienza por la transmisión de las tradiciones orales, continúa por la redacción de los textos y continúa por su selección como testimonios de la memoria colectiva. En dicho proceso tuvieron un evidente protagonismo los dirigentes del pueblo, letrados, sacerdotes y, posteriormente, sabios o rabinos, entre los judíos, así como los apóstoles y sus sucesores entre los cristianos. Pero es mucho menos conocida, hasta el borde del olvido, la intervención de la mayoría del pueblo, incluidas las mujeres, en la configuración de la memoria colectiva durante la Historia de Israel; así como el papel protagonista de las primeras comunidades y las asambleas cristianas (*ekklesiai*) en la transmisión, la elaboración y la interpretación de la "memoria sobre Jesús": los evangelios canónicos, a partir de múltiples tradiciones orales.
De otro modo no se explica fácilmente que los símbolos transmitidos conservaran una profunda potencia subversiva contra las estructuras del patriarcado, tanto como las del imperio y las del esclavismo, aun a pesar de las interpretaciones que han pretendido dejarlos sin efecto; hasta el punto de que hayan podido recuperarse sus valores en la situación comunicativa originaria durante los últimos tres siglos de investigación.

¿Qué textos quedaron fuera del canon? ¿Cómo influyeron en la cultura occidental?

Entre los ss. IV a.C. y III d.C., varios grupos, primero judíos y después cristianos, produjeron otros textos (entre ellos, los deuterocanónicos) con la intención de qué formaran parte del canon común. Todos ellos fueron llamados "apócrifos" por las primeras iglesias, por el hecho de que circulaban "ocultos" y pretendían tanto o mayor valor que los libros comunes. Muchas iglesias protestantes, desde la Reforma (ss. XVI-XVIII), los denominan "pseudoepígrafos" (término de Lutero), por el hecho de que utilizan, con pocas excepciones (1 Carta de Clemente a los Corintios), el recurso de la pseudonimia para ganar autoridad ante la audiencia o los lectores: el disfraz de un nombre de prestigio en la tradición judía (Henoc, Abrahán, los doce hijos de Jacob, Moisés, Isaías) o entre los primeros judeo-cristianos: los apóstoles, sobre todo Pedro, Juan y Pablo, junto con Santiago de Nazaret ("el hermano del Señor"), Bernabé y algunas mujeres de la primera comunidad: María Magdalena, Salomé, María de Nazaret (la madre de Jesús).
Hay que destacar tres grupos de textos entre los **apócrifos o pseudoepígrafos**, por su relevancia para la investigación del contexto histórico en el periodo del judaísmo posterior al exilio ("Segundo Templo") y los orígenes del cristianismo, entre sus raíces judías y el ambiente de la cultura helenística, siria o egipcia:
1) La **"tradición henóquica"** (Paolo Sacchi), por el nombre de la figura legendaria, Henoc, a quien se atribuye el papel principal de mediador con los ángeles, con los "Vigilantes" (ángeles caídos) y con la misma divinidad. Los grupos que promovieron esa tradición coinciden en practicar la predicción visionaria, en forma de viajes por el "mundo intermedio" (entre la tierra y el cielo), dividido en siete pisos. Sus visiones tratan sobre el fin del mundo, el castigo de los enemigos y el

premio a los justos. En su ámbito de influencia se inscriben tanto libros judíos como judeocristianos, los cuales resulta difícil distinguir entre los ss. I y III d.C. Muchos de ellos incluyen textos del género Apocalipsis ("Revelación"), aunque todos participan de una mentalidad apocalíptica: Libro de los Jubileos, ciclo de Henoc, los Doce Patriarcas, Apocalipsis de Isaías, Moisés, Esdras (IV Esdras), Baruc, Santiago, etc. Su influencia sobre la cultura occidental transcurre a través del Apocalipsis de Juan, que fue incluido en el canon.

2) Los **manuscritos del Mar Muerto**, hallados en 11 cuevas cercanas a Qumrán y relacionados, aparentemente, con la comunidad que vivía allí, en pleno desierto, por un voluntario apartamiento del resto del pueblo judío y del Templo de Jerusalén, al que consideraban impuro a causa de transgresiones de la Ley (en concreto, los códigos de pureza ritual) por parte de los sumos sacerdotes. También ellos participan de una ansiosa espera del fin del mundo, que pretenden adelantar con sus rezos y con una organización paramilitar. Proceden de los ss. II a.C. al I. d.C., hasta que las guerras judías, de inspiración apocalíptica, con sus vecinos helenizados y con las legiones romanas destruyeron el lugar, junto con otros cercanos como la fortaleza de Masadá. La recuperación de esos textos desde mediados del s. XX ha dado lugar a una investigación intensa sobre los orígenes del judaísmo y del cristianismo.

3) Los **manuscritos gnósticos de Nag-Hammadi**, que aparecieron en varias vasijas ocultas en una cueva del desierto del Egipto Medio, en las cercanías de uno de los primeros monasterios cristianos, fundados o renovados por Pacomio. Proceden de los ss. II al IV d.C. Retratan una visión del mundo, el cuerpo, la sexualidad y la mujer como enemigos del alma que aspira a librarse de la impureza y de la muerte. Es obvio su parentesco y su influencia sobre el ascetismo que fue ganando terreno dentro de la Gran Iglesia desde el Bajo Imperio y a lo largo de la edad media, a la par que se multiplicaban las comunidades monásticas.

¿Es posible una interpretación literaria o estética de la Biblia?

No sólo es posible, sino que ha sido intentada por autores como Paul Ricouer o Northrop Frye; y por organizaciones académicas o universidades en el mundo anglosajón y en la cultura hispánica. Pero la perspectiva para acercarse al texto (o los textos, atendiendo a su diversidad) ha sido culturalista, en vez de cultural: han partido de las interpretaciones más asentadas por su influencia en las artes y las letras, en vez de comenzar por el contexto generativo de la cultura en que se produjeron. Es obvio que las lecturas más habituales provocan una esclerosis del sentido; y, en muchos casos, responden a unos intereses creados y reproducidos por quienes tenían el poder y el dinero suficientes para imponer sus puntos de vista sobre la tradición.

Lo mínimo que cabe esperar de una lectura contemporánea sobre el texto bíblico es que investigue lo necesario para comprender el texto y su efecto comunicativo en distintos contextos; es decir, que contribuya a descubrir las teclas que se han pulsado para producir diversas interpretaciones de los mismos símbolos. Esa *Historia de la recepción* hace visibles los estratos de la memoria en nuestra cultura:

1) En la época contemporánea a la redacción de los textos, los prejuicios patriarcales contra las mujeres o la obsesión etnocéntrica contra otras culturas no pudieron impedir que la Biblia fuera poblada por personajes femeninos tan singulares como las mujeres de Eurípides, tanto o más coherentes en su rebeldía, así como por múltiples signos de apertura a los enemigos extranjeros (egipcios, cananeos, ninivitas, moabitas, sirio-fenicios, hititas, samaritanos, griegos y romanos).

2) Durante el Bajo Imperio se confrontaron los grupos tolerantes hacia las demás religiones con los más intolerantes, incluso contra la pluralidad interna entre los cristianos; quienes acabaron venciendo.

3) En la Baja edad media, la mística femenina y el franciscanismo pusieron de relieve lecturas alternativas de los símbolos que eran usados para legitimar el orden feudal: la humanidad de Jesús que sirve a los pobres y cuida de las criaturas vs. el dominio del mundo por el Pantocrátor, bajo amenaza de condena irremisible.

4) Gracias a la apertura del humanismo renacentista y, en otro sentido, por las distintas Reformas europeas, fue tomando forma una lectura histórica de la Biblia, frente a la imposición de una sola lectura dogmática.

Pero no fue hasta el s. XVIII, como fruto de una investigación libre de impedimentos, que se propusieron diversas interpretaciones del texto en su contexto, comenzando por Alemania: Reimarus, Lessing, Herder y una larga lista, hasta el sumario y las conclusiones elaboradas por Albert Schweitzer sobre cien años de *Leben Jesu Forschung* (Investigación sobre la vida de Jesús), en 1906.

La Historia de las tradiciones y de las formas, por un lado, y la Historia de la redacción, poco más tarde, han permitido investigar los géneros del discurso oral o escrito que fueron usados por los redactores de los textos. Durante las últimas décadas del s. XX se ha prestado mayor atención a su finalidad comunicativa, para entender las estrategias retóricas y los intereses de los letrados cuando promovían la violencia sagrada, la guerra de exterminio o la prohibición de imágenes femeninas, junto con impedimentos insalvables contra el acceso de las mujeres al sacerdocio.

A lo largo del s. XX y comienzos del XXI, la recuperación del contexto histórico ha sido exhaustiva, en especial el estudio sobre las corrientes del judaísmo después del exilio, así como su influjo directo en el origen del cristianismo y en lo que podría llamarse "la memoria del Jesús histórico": un hombre judío de su tiempo, quien, sin embargo, hace una interpretación abierta, oral y popular de las Escrituras. Esa peculiar visión era coherente con su empeño en promover un movimiento social que hiciera presente el reinado de Dios en la tierra sin recurrir a la violencia, a través de la comunidad de bienes y del amor a los más vulnerables.

Así pues, la pretensión de explicar unos símbolos dispares por medio de alegorías uniformes (p.ej., los "tipos" del personaje de Jesús en la roca del desierto, el maná, Josué, David, etc.); o los intentos de reducir el valor del texto a un catálogo de preceptos, es un asunto que concierne a lecturas exclusivamente religiosas. En nuestro tiempo, es posible interpretar la progresión dinámica del relato, desde un punto de vista literario, y los cambios que ha experimentado su redacción a través de distintos contextos, a causa de intenciones diversas y, a veces, contradictorias.

Pero es el mismo texto el que saca a la luz los conflictos dramáticos: Tamar desafía a Judá, contra sus manipulaciones e hipocresías patriarcales; el rey David es afrontado por un profeta, quien le hace ver las consecuencias de su insaciable líbido; Job discute con los sabios tradicionalistas, que le acusan de impío por quejarse de sus males; Jesús se enfrenta a los grupos rigoristas, porque le impiden sanar a los enfermos en sábado o anunciar el perdón a los pecadores y lleva su coherencia hasta desafiar a los poderosos jefes de la nación, que saquean al pueblo.

La historia que narra la Biblia, desde la Creación a la Resurrección, es la primera comprensión global de la Historia humana, por medio de una mezcla entre memoria y mito. La crítica necesaria sobre el texto, a la luz de los valores actuales y del contraste con otras memorias, no impide apreciar su singularidad y su enorme influjo en la cultura occidental. Trataremos de modo especial sobre ese impacto en las Unidades 13 y 14: las alegorías o las amenazas tronantes del totalitarismo y las parábolas, salmos o testimonios de sus víctimas.

¿Cómo pueden los no creyentes o de otras religiones aprender con la Biblia?

Lo que propongo aquí, en la línea del libro *Memoria y esperanza*, es leer el conjunto del texto, aun diferenciando entre Biblia judía y cristiana, como una historia de aprendizaje que interpreta, a su vez, la Historia real y contextual de Israel.

El proceso del aprendiz implícito, sean los profetas y el conjunto del pueblo; sea Jesús, su comunidad inicial y el movimiento a que dio lugar, no es lineal, sino que recorre unas etapas esquemáticas. En tal sentido, se trata de una trama recreada (un *mito*), que no debería confundirse con una crónica fáctica de sucesos. Es el resultado de un conjunto de interpretaciones y perspectivas plurales que se reflejan en el texto, las cuales no serían entendidas sin su marco histórico.

En el relato bíblico no deja de aparecer la facundia de la épica, cuando Moisés y Josué actúan en figura de líderes infalibles durante la conquista de la tierra. Les basta parpadear para que se hunda el enemigo, al que exterminan con alguna excepción piadosa y paradójica: la prostituta Rahab. En poco o nada se diferencian de los emperadores aupados por los dioses en beneficio de su nación.

También se observa en numerosos pasajes de la Biblia la carga fatalista del mito antiguo: el cumplimiento y la repetición. La esclavitud en Egipto se repite por nuevos destierros y genocidios tras las guerras sucesivas: la conquista de Israel por los asirios, el destierro en Babilonia, el dominio

persa y, luego, helenístico, y, otra vez, romano. El intermedio de una revolución popular liderada por los macabeos termina por producir una especie de imperio judío, lo que Josías no pudo lograr. Pero las ciudades helenísticas de alrededor no se alegraban por tal liberación, ya que estaban condenadas a pagar tributos y sometidas a campañas de rapiña.

Como en el teatro griego, se percibe la búsqueda por los redactores de una catarsis trágica, a costa del personaje del pueblo castigado como un chivo expiatorio por sus pecados. Desde luego, la tragedia es una parte inocultable del proceso total del relato. Ahora bien, a diferencia del mito trágico, el mito bíblico nos ha narrado una experiencia de salvación ("experiencia de gracia") cuyo protagonista no es perfecto, sino imperfecto, comparable al héroe democrático en Atenas (Edipo, Orestes). A semejanza de éstos, se trata de un personaje vulnerable, cómico o grotesco, a causa de su autoestigmatización (Ezequiel y otros profetas) o por la humillación sufrida (Isaac y Jacob, ciegos y ancianos, Rut espigadora, Ana burlada, la figura del Servidor sufriente).

En tal sentido, la trama total del texto sería más próxima a la historia de Edipo en su conjunto que a una de sus partes: el Edipo autodestruido y ciego, termina por ser acogido en Atenas, porque no tuvo intención de hacer mal. Todavía más allá, la memoria judía y cristiana, a pesar de sus tendencias rigoristas, excluyentes y violentas (la apocalíptica, el gnosticismo), narra el perdón a quienes fueron responsables intencionales de sus crímenes (p.ej. la Asiria imaginada por Jonás), si es que son capaces de reconocerlo abiertamente y adoptar la perspectiva de las víctimas.

En conjunto, el proceso de aprendizaje que transforma la memoria en símbolo histórico de comunión entre los pueblos, una vez han sido liberados de la amenaza de esclavitud o muerte (el segundo Isaías, 40-55; Jonás; las cartas paulinas), puede resumirse así: la aceptación incondicional del otro y el reconocimiento de la igual dignidad y valor de cualquier persona, con independencia de su género, su etnia, su origen social; así como en contradicción subversiva con el dominio, el poder, el patriarcado, la violencia del más fuerte y la vanidad satisfecha por el triunfo en la guerra o la competencia. El amor bíblico no es un premio a los méritos, sino una gracia dirigida a la persona por el hecho de serlo; de igual modo que a los seres vivos.

¿Cómo se transforma la memoria en Historia? ¿No sería necesaria su absoluta desacralización, previamente?

Desde luego, para interpretar la Biblia como parte de la memoria cultural es inevitable poner entre paréntesis cualquier supuesto que impida su análisis sin prejuicios. Pero esa misma imparcialidad habría de aplicarse al estudio de los discursos de Tucídides o los errores de Tácito, el código penal, la guerra justa, la economía capitalista y otros elementos de la religión civil en nuestro tiempo, los cuales no son menos característicos de un sujeto histórico concreto.

La memoria de los participantes en un acontecimiento o de los grupos sociales en una sociedad necesita ser contrastada por medio del diálogo y de la argumentación para que salgan a la luz todas las perspectivas (valores, estrategias, ideologías) posibles. Aunque no suele ser reconocido por los modelos positivistas, la literatura y, en concreto, la novela moderna, han contribuido a la búsqueda cooperativa de la verdad por medio de instrumentos narrativos: el diálogo, el estilo indirecto, el dialogismo o estilo indirecto libre, la pluralidad de focos y de perspectivas, el análisis de las motivaciones (confesiones, diálogo interior), la lamentación. Pues bien, en la Biblia podemos encontrar dichos instrumentos en los libros narrativos; incluso aparece el discurso ambiguo y contradictorio de un mismo personaje, que se ha denominado la corriente de conciencia o el monólogo interior, en el marco de los libros proféticos.

Como dicen muchos autores, el discurso de los historiadores a lo largo de los siglos ha hecho uso de la retórica o enmascarado la perspectiva subjetiva por medio de un supuesto de objetividad y de imparcialidad que no delata *desde donde escribe*. Para que la memoria se convierta en Historia es necesaria una voluntad explícita del historiador, que se dirija a recoger todos los puntos de vista, sin excluir ninguno por prejuicios de género, étnicos o clasistas; de lo cual adolece la Biblia en mayor o menor medida, como también los grandes historiadores clásicos (Heródoto, Tucídides, Tácito, Salustio, Tito Livio, etc.). Lo que resulta ineludible, en cualquier caso, es el trabajo de las ciencias auxiliares de la Historia: filología (crítica textual, teoría literaria), teoría de la comunicación, arqueología, antropología, sociología, psicología social, para interpretar el trasfondo (*background*)

de cualquier discurso.
Sobre todo, necesitamos de su ayuda para distinguir con suficiente claridad los géneros del discurso que son puestos en juego por la Biblia, como también por otros textos de la "memoria sagrada" en diversas culturas. No cabe confundir el testimonio personal o colectivo de la historia oral (aunque incluya un alto grado de invención), con la ficción que recrea o revisa el pasado por medio de un esquema mítico. En el primer caso, importa tanto el acontecimiento relatado como la perspectiva del narrador: sus valores, su concepción de lo sagrado, sus símbolos; en el segundo, el texto nos informa acerca del mundo simbólico construido por los autores y por la sociedad a la que pertenecen, mientras que la referencia a los hechos es muy secundaria o aparece desplazada, como en una metáfora.
Un ejemplo muy evidente es el relato de la Torá o el Pentateuco acerca de la esclavitud de Israel en Egipto y el regreso a través del desierto. Hace falta la ayuda de las ciencias históricas para entender que los redactores se refieren a una experiencia mucho más próxima: el destierro y el exilio de miles de judíos a Babilonia entre el 608 y el 589, así como la experiencia de los regresados (*golá*).
Aunque la filosofía del lenguaje (Habermas) ha investigado los procedimientos para que los símbolos del mundo vital sean problematizados y se conviertan en tema de una argumentación racional, en forma de discursos (ética, estética, ciencia), no habíamos prestado la misma atención a los procedimientos de aprendizaje por medio de la memoria personal y colectiva, a través de los relatos, que concluyen por ser criticados y parcialmente asumidos en el discurso de la Historia.
La narración permite abrirse a muchas formas de diálogo y de dialogismo entre diferentes perspectivas. A diferencia de una apariencia de sistema o de la crónica que trata sólo de hechos, el uso de la forma narrativa permite que la historia no despersonalice las diversas memorias, sino que reconozca su fuente en la relación interpersonal. No existe una "Historia colectiva", sino una Historia de historias/memorias (personales, sociales) que se entrecruzan en forma de red, incluso cuando fabricamos una estructura impersonal y deshumanizada *para no comunicarnos*: dogmas incuestionables, emblemas en un sistema cerrado. El aprendizaje histórico a través de las memorias saca a la luz los procesos para construir la realidad social (Alfred Schütz; Peter Berger y Thomas Luckmann), a la vez que nos descubre los modos en que se forma la identidad personal (Lev S. Vygotski; Jerome Bruner), más allá de los estereotipos (género, clase, etnia) o el ajuste a un sistema (rasgos genéticos, tipos psicológicos).

¿Cómo fue posible la reunión de las tradiciones semitas y la cultura greco-romana, entre bárbaros y supuestos civilizados o, desde la otra perspectiva, entre impíos y justos?

El encuentro y la reunión entre las culturas que forman el crisol occidental, griegos y semitas, hizo prevalecer, contra la lógica de los dominadores, las religiones y la memoria de los dominados: los semitas sobre los sucesivos imperios helenístico y romano. Pero también podría decirse lo mismo acerca de la memoria de Israel en el ámbito del cristianismo mundial, a pesar del antisemitismo atroz que produjo la expulsión de los judíos de España/Sefarad y la persecución inquisitorial de sus descendientes durante siglos; así como el extremo del horror planificado por el nazismo: la *Shoá*.
Sin embargo, tanto judíos y cristianos, como posteriormente los musulmanes (al menos durante su auge cultural en Al-Andalus), comenzaron por adoptar la lengua griega y terminaron por apropiarse el legado cultural del helenismo: filosofía, literatura, historia. El drama que supuso la destrucción de la Biblioteca de Alejandría concluyó con la paradoja del **semita grecófono**, gracias a un proceso de integración cognitiva, de aprendizaje histórico y de mestizaje.

Apéndice 2: Cuadro de los géneros bíblicos

Géneros	**1) Subgéneros** (en negrita) 2) Libros de la Biblia
a) Libros proféticos: Profetas mayores (Isaías, Jeremías, Ezequiel), Baruc y los profetas menores (con excepción de Jonás)	**Oráculos** **Visiones**: Jer 1; Is 6: Ez 1-2 **Disputas (rîb)** entre YHWH y el pueblo: Miqueas 6; Oseas 2; Is 1, 2-20, etc.
b) Libros narrativos: Génesis, Éxodo, Números, Historia Deuteronomista (de Josué a 2Reyes), Historia cronista (1 y 2 Crónicas), Nehemías y Esdras, 1 y 2 Macabeos, Rut, Judit, Tobías, Esther	**Biografía ejemplar**: Abrahán, Agar, Jacob, José, Tamar (Génesis); Moisés (Éxodo / Deuteronomio); Sansón (Jueces); Ana, Samuel, Saúl (1 Samuel), David (1-2 Samuel), Salomón (1 Reyes), Josías (2 Reyes), Pablo y Pedro (Hechos de los apóstoles)
	Crónica: Jueces (otros jefes del pueblo), 1-2 Reyes (otros reyes), 1-2 Crónicas), Hechos de los apóstoles
	Relatos simbólicos o arquetípicos: Creación y diluvio (Génesis), Esclavitud, Liberación y Desierto (Éxodo / Números / marco del Deuteronomio), Conquista de la tierra (Josué), Redención (Rut), Conversión y Perdón (Jonás), Fidelidad y Venganza (Judit, historia de Daniel, historia de Susana), Aventura (Tobías)
c) Códigos legales: mandamientos apodícticos o casuísticos	**Códigos**: Código de la Alianza (Éxodo 20-23), Código de santidad (Levítico 17-26), Deuteronomio (11-25) **Normas de pureza y contaminación** dispersas: Levítico, Números **Otras normas rituales**: Éx 25-31 **Decálogo**: Éx 20; Dt 5
d) Textos sapienciales	**Dichos paralelísticos o parábolas** (*masal*, *mesalim*): Proverbios, Ben-Sirá o Eclesiástico **Exhortaciones**: Proverbios 8, Sabiduría **Microrrelatos** simbólicos: libros proféticos (Jeremías, Ezequiel); 2 Samuel 12
e) Textos líricos	**Litúrgicos**: Salmos, Lamentaciones **Himnos, salmos y plegarias** dispersos: Éx 15; Jue 5; etc. **Cantos de bodas**: Cantar de los Cantares
f) Textos dramáticos	Job
g) Oratoria	**Género deliberativo**: Deuteronomio **Género epideíctico** (homilías): Hebreos
h) Textos epistolares	**Cartas pseudónimas o ficticias**: Carta de Jeremías (Baruc 6), cartas del pseudo-Pablo o deuteropaulinas (Efesios, Colosenses, 2 Tesalonicenses, 1 y 2 Timoteo, Tito), cartas de Pedro (1 y 2 Pedro)
	Cartas auténticas: Pablo (1 Tesalonicenses, Gálatas, 1 y 2 Corintios, Filemón, Romanos), 1 y 2 Juan, autor desconocido (3 Juan)
i) (Por su temática) Libros apocalípticos	**Proféticos**: Is 25-27, Zacarías, Malaquías, Daniel **Narrativos**: Daniel 1-6 y 13 **Apocalipsis**: Daniel 7-12 Apocalipsis de Juan

UNIDAD 7. El orden imaginario

Introducción

El estudio de la Literatura Universal nos ayuda a comprender los símbolos del pasado y a servir de mediadores interculturales con el presente. Ese trabajo lo hicieron nuestros predecesores en Al-Andalus o en la llamada Escuela de Traductores de Toledo, que transmitieron parte de la herencia griega y oriental, junto con personalidades como Ramon Llull o Tomás de Aquino.
La edad media construyó un orden imaginario que representa los estamentos jurídicos como si fueran permanentes e incluso divinos: nobleza, clero y pueblo. En tal medida, es difícil negar que promovieran el fanatismo ideológico. Algunos de sus productos todavía son perceptibles en los mundos virtuales o en la épica guerrera. Sin embargo, la memoria humana nos devuelve otras formas tan actuales como la canción popular, la parodia grotesca y, sobre todo, la lírica amorosa, con la sencillez de las jarchas o la complejidad de la mística musulmana y cristiana. La obra que comentamos, de Bocaccio, *El Decamerón*, sirve de testimonio sobre muchas de esas culturas, registros y géneros literarios.

I. Análisis de problemas

EL ORDEN IMAGINARIO

¿Hay algún orden social que no sea real?

¿Cuál era el orden del mundo durante el medievo en la Europa occidental?

¿Cómo construían y representaban ese mundo los humanos que lo habitaban?

¿Quiénes fabrican el imaginario medieval? ¿Por qué así y no de otra manera?

¿Quiénes pretenden cambiar ese orden?

¿En qué consiste la diferencia entre herejía y reforma?

¿Qué significa la pasión amorosa dentro del "orden imaginario" del medievo y el Antiguo Régimen?

¿Qué esferas de acción social y qué géneros del discurso les sirven de expresión?

¿Qué efecto tuvo el Islam en occidente? ¿Contribuyó al caos y a la violencia, como los pueblos germánicos?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros.
b) una exposición de los contenidos en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse los alumnos acerca de esta unidad didáctica.
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
d) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "Las otras heroínas, los otros héroes".
2. Colgar en el blog de la asignatura un post sobre el proyecto "Aprendi-luces", con el tema que corresponde a esta unidad: "".
3. Colgar otro post para presentar el taller interdisciplinar, junto con los profesores de las áreas comprometidas, que tiene por título "¿Somos críticos con las ideologías?".

Sesión 1: Presentación: Dante y Bocaccio

1. Revisión de los **tópicos tratados en las Unidades Didácticas anteriores**, con ayuda de los alumnos:
a) Al-Ándalus: ¿cómo fue su influencia cultural en Occidente? ¿Una amenaza o un medio de civilización?
b) Fuentes del amor cortés o cortesano: platonismo, Ibn Hazm, trovadores
c) Milenarismos medievales y ambición de imperio: Sacro Imperio Romano-Germánico
- El mito de Alejandro: *Libro de Aleixandre*
d) ¿Qué partes de la Biblia fueron "seleccionadas" por las élites medievales?
- Apocalipsis: Beato de Liébana
- Los proverbios conservadores y el libro de Job, reducido a un mito de la resignación (como en el Corán) bajo el poder absoluto de la divinidad: Canciller Pero López de Ayala.

2. Presentación del núcleo temático:
El orden imaginario: forma y contexto

a) Proyección de dos imágenes yuxtapuestas en Florencia:
el **Campanille de Giotto** (Catedral de Santa Maria dei Fiori) y la fachada de la **Iglesia Santa Maria *Novella***, obra del arquitecto renacentista Leon Battista Alberti (1458)

b) Lectura del sumario de la *Divina Comedia* y el *Decamerón*, que aparecen en el libro de texto.

c) Establecer correspondencias entre la arquitectura y las obras literarias. ¿Cuáles se asemejan más? ¿Por qué?

1) Catedrales góticas: Divina Comedia
- Vertical
- Orden arquetípico, preestablecido
- Camino místico, a través del infierno/inframundo, hacia el trasmundo

2) Nuevo edificio, armónico, con materiales reutilizados: Decamerón
- Horizontal
- Marco situacional: Una comunidad de jóvenes en medio del derrumbe. Se encuentran en Santa Maria *Novella* (nótese el doble sentido metanarrativo) y se deciden a salir de la ciudad y la opresión de la muerte (aunque no muy lejos).
- Confianza en el ser humano y en la vida común, para salir del infierno real y empezar de nuevo.

3. **La *Vita nuova***

Visionado de un fragmento de la película de Roberto Rossellini, *Francisco, juglar de Dios* (1960): el encuentro de Francisco con un leproso obligado a andar solitario y en el campo

a) ¿Qué novedad se manifiesta por medio de la figura de Francisco de Asís?
b) ¿Qué tienen en común Dante y Bocaccio? [ciudadanos, burgueses, florentinos, estudiosos de la cultura clásica]
c) ¿Por qué se interesó tanto Bocaccio por Dante, hasta preparar su primera biografía y el primer comentario a la *Commedia*, que llamó *Divina* por primera vez? [Dante hace uso de la lengua romance o vulgar (*De vulgari elloquentia*) y cultiva géneros o temas que parecían reservados a las lenguas clásicas; Bocaccio lo considera superior a sí mismo]
d) Rasgos medievales en ambos: 1) la imaginación de la enfermedad y la muerte como correcciones o castigos divinos; 2) el gusto por lo maravilloso y portentoso, aunque sea en forma de parodia
e) Nuevas perspectivas en ambos autores, aunque diversas: Una mirada que desborda el marco

trágico y atraviesa la muerte en busca de la vida

3. **Trabajo para casa**: **Guía de lectura (1)**
a) Explora el marco histórico del Medievo, en relación con la novela de Bocaccio. ¿En qué se diferencia, a grandes rasgos, la Alta de la Baja Edad Media?
b) Indaga acerca de los precedentes literarios de Bocaccio: ¿qué caracteriza a María de Francia? [autora de novelas cortas, inspirada por los *lais* celtas y la mitología (Hero y Leandro), de una gran intensidad y concentración lírica]
c) ¿Por qué escogió Bocaccio el templo de Santa Maria Novella para establecer el origen y la meta del grupo de jóvenes (*brigata*), al principio y al final del texto?
Fuente: http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/dweb/religion/lit/why_the_church.php
d) Investiga la **influencia de varias obras musulmanas** y orientales (en árabe), que fueron traducidas y difundidas en tiempos de Alfonso X el Sabio (mediados s. XIII), sobre la invención de Dante y Bocaccio:
1) ¿Qué relación tiene la *Escala de Mahoma* con la cosmología de la Divina Comedia?
2) ¿Qué tienen en común el marco narrativo de *Calila e Dimna* o el *Sendebar* y del Decamerón?

Sesión 2: Violencia

Aula TIC

Comienzo del **proyecto "Vinculados"** para esta unidad:

1. **Sondeo del *Decamerón***
a) Consultar los estudios disponibles sobre el *Decamerón*, donde se describe la estructura general de la obra y un sumario de sus partes
http://it.wikipedia.org/wiki/Struttura_del_Decameron: incluye elenco de personajes
http://en.wikipedia.org/wiki/Summary_of_Decameron_tales: sumario de las cien historias
b) Entrar en una de las bibliotecas digitales donde está disponible el texto para consultar en línea: http://www.scribd.com/
c) Uso del formato PDF para buscar las correspondencias de las siguientes palabras:
ejército, cruzada, guerra
1) ¿Qué guerras recientes o contemporáneas aparecen en los relatos? [guerra entre las ciudades italianas o en Sicilia: II.2, V.5; por el control del Sacro Imperio, entre Francia y Alemania: II.8; por el control de Inglaterra: II.3; por el dominio de Grecia: II.7; los turcos contra el emperador de Bizancio: II.7; entre Granada y Túnez: V.2; cruzada contra Saladino: I.3, X.9]
2) ¿En cuáles de ellos es la guerra o la caballería el tema central del relato?
3) ¿Desde qué perspectivas se presentan las cruzadas? ¿Quiénes focalizan el relato: los héroes épicos o personajes que se mezclan en los hechos "por ventura"?

2. **La imaginación heroica y la realidad violenta**
a) Búsqueda guiada acerca de los **distintos paradigmas de lo heroico**:
1) Sumario de Wagner, Trilogía *El anillo de los Nibelungos*
2) Sumarios del *Cantar de Roldán* (s. XI) y el *Cantar de las huestes de Igor* (s. XIV)
3) Referencia al inicio del *Poema del Mío Cid* (aprox. 1200): El Cid llora a causa de su destierro
4) Personajes del ciclo artúrico: Arturo, Ginebra, Lanzarote, Perceval, Galahad, Tristán e Isolda
5) Intentos de "reformar" la caballería y la cortesanía, hasta el s. XVI: Ramón Llull (*Libro de la caballería*), Baltasar de Castiglione (*El cortesano*), Erasmo (*Enquiridión*)
6) Parodia de la caballería: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanch*
7) Sátira sobre la imaginación heroica: François Villon.
b) Guardar los links en un archivo de texto para continuar el trabajo en casa.

3. **Trabajo para casa**: **Guía de lectura** (2)
a) Compara los tipos de heroicidad medieval con los protagonistas del Decamerón:
1) Define brevemente cada uno de esos paradigmas de lo heroico, desde la épica germánica hasta François Villon.
2) A lo largo de la lectura del libro, hay que responder a la siguiente cuestión: ¿De entre los tipos-tópicos de héroe medieval, cuáles aparecen en los relatos del *Decamerón* y cómo son tratados?

Fuentes para ampliar:
Eric Auerbach (1942): "Sicarios y Cramnesindos" *Mimesis*, cap. 4
id. "Roldán, jefe del ejército francés", cap. 5
id. "La salida del caballero cortesano", cap. 6
Martín de Riquer y José Ma. Valverde, "Las literaturas medievales", *Historia de la literatura universal*, III.

Sesión 3: Vulnerabilidad y terror

1. Corrección del trabajo en casa durante los dos días anteriores

2. **¿Otra vez el símbolo de la peste?**

a) Agustín de Hipona, *Ciudad de Dios*, libro I: Fragmento del relato sobre el saqueo de Roma por los godos (Alarico I, 410)

b) Bocaccio, "Primera Jornada" del *Decamerón*: La peste asola Florencia (1348)

"¿Qué más puede decirse, dejando el campo y volviendo a la ciudad, sino que tanta y tal fue la crueldad del cielo, y tal vez en parte la de los hombres, que entre la fuerza de la pestífera enfermedad y por ser muchos enfermos mal servidos o abandonados en su necesidad por el miedo que tenían los sanos, a más de cien mil criaturas humanas, entre marzo y el julio siguiente, se tiene por cierto que dentro de los muros de Florencia les fue arrebatada la vida, que tal vez antes del accidente mortífero no se habría estimado haber dentro tantas? ¡Oh cuántos grandes palacios, cuántas bellas casas, cuántas nobles moradas llenas por dentro de gentes, de señores y de damas, quedaron vacías hasta del menor infante! ¡Oh cuántos memorables linajes, cuántas amplísimas herencias, cuántas famosas riquezas se vieron quedar sin sucesor legítimo! ¡Cuántos valerosos hombres, cuántas hermosas mujeres, cuántos jóvenes gallardos a quienes no otros que Galeno, Hipócrates o Esculapio hubiesen juzgado sanísimos, desayunaron con sus parientes, compañeros y amigos, y llegada la tarde cenaron con sus antepasados en el otro mundo"

c) Hay que tener en cuenta que la violencia entre facciones por el poder en Florencia obligó al Dante a exiliarse durante varias décadas. De hecho, murió en el exilio. ¿Qué relación habíamos descubierto, en la tradición occidental, entre el símbolo de la peste en el *Edipo rey* y la violencia?

d) ¿Qué intención tiene Bocaccio al enmarcar cien *novelle* de tema vagamente realista (folklórico, satírico) y aventurero dentro del acontecimiento de una peste mortífera en Florencia?

2. **La Danza de la Vida**

a) Visionado de un fragmento de Ingmar Bergman, *El séptimo sello* (1956): Partida de ajedrez entre un héroe harto de la guerra y la Muerte (5 ms.)

Ficha en la Filmoteca de Andalucía:

http://www.filmotecadeandalucia.com/_pelicula.php/1190/El_septimo_sello/2/

Fuente: youtube

b) Lectura seleccionada de Johann Huizinga (1936): *El otoño de la edad media*, sobre el género de la Danza de la Muerte, surgido en la segunda mitad del s. XIV.

c) Leer la Jornada Primera de Bocaccio y relacionar los motivos de la realidad descrita con los temas de las "danzas de la muerte" [sátira contra las riquezas, abandono hasta de los parientes]

d) Poner en relación varios signos que aparecen en el texto: la reunión de los jóvenes en la iglesia de Santa Maria Novella, la propuesta de Pampínea acerca de salir de la ciudad, animarse mutuamente y contarse historias. ¿Cómo se las arregla el autor para revertir los símbolos del drama en una "Danza de la Vida"?

e) ¿Para qué sirve el "rito de la lectura", según Pampínea? ¿Y qué función social tiene ese rito, según la intención del autor?

f) Consultar qué significa el *locus amoenus* en la tradición clásica, p.ej., en las *Bucólicas* de Virgilio. ¿Qué rasgos comparte con el escenario a donde se desplazan los jóvenes, desde el lugar de la muerte?

3. Trabajo para casa: Guía de lectura (3). **Héroes vulnerables, pero rebeldes contra el destino**

a) Busca en el texto aquellos héroes y heroínas que desafían las estructuras sociales y los agentes represores que les impiden realizar sus "buenos deseos"; sobre todo, los que impiden la unión de los amantes [Ghismonda, IV.1; Lisabetta, IV.5] y las calumnias contra su honor [el Conde de Amberes, II.8; la mujer de Bernabó, II.9]

b) Compara esos personajes con los héroes de la tragedia griega, especialmente *Antígona*, y con los héroes y heroínas de la novela griega.

Sesión 4: El orden imaginario

Aula TIC

1. Bienvenida después de las vacaciones de Navidad.
Recogida de los **trabajos etnográficos personales**.

Taller en colaboración con los profesores de Historia, Filosofía y Tecnología
(2 horas)
Una hora de Literatura Universal, más otra hora común con el curso 2º de Bachillerato en la modalidad de Humanidades
Recursos: **videojuegos de simulación** y **metaversos**

A. Primera hora, común a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales:
¿Somos críticos con las ideologías?

1. Introducción: **¿Qué es ideología?**
A cargo del docente de Historia de la Filosofía
Ej. el llamado "negacionismo" acerca del Holocausto judío:
http://wapedia.mobi/es/Negacionismo_del_Holocausto

a) ¿Te parece tolerable la actitud de quien prefiere negar o camuflar los hechos antes que enfrentar una realidad comprometedora? ¿Por qué?
b) ¿Qué ocurre cuando un grupo social o varios tienen el poder y el capital suficiente para esconder o camuflar la realidad?

2. **Sociedad y cultura en la época feudal**
A cargo del profesor o la profesora de Historia de España: revisión de conceptos

a) Modelo estándar del feudalismo en Europa occidental
b) El orden simbólico de los tres estamentos
c) ¿Qué tiene de fantástico ser un siervo en el s. XII?

3. **Un orden imaginario**
A cargo del docente de Literatura universal

a) Referencia a lo ya visto en la Unidad Didáctica 3: ¿la vida es sueño o los sueños son parte de la vida?
b) Géneros de la **fabulación**, es decir, la fantasía confundida con la realidad, durante el medievo: literatura apocalíptica y milenarista, *Legenda aurea*, cronicones
c) La fabulación de un orden imaginario en la cultura globalizada: el **castillo fantasma**

4. El **metaverso**
A cargo del docente de Tecnología, con la colaboración de los demás.
Proyección sobre una pantalla digital en el aula TIC.
Visita a Second Life a través de un avatar fabricado ex profeso para representar a la clase

Tutoriales sobre uso educativo de nuevas técnicas digitales
- Observatorio Cnice: "Potencial educativo de los videojuegos de simulación y plataformas afines"
http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=440
- Tutorial Virtual Educa 2009
http://educasecondlife.blogspot.com/2009/11/el-metaverso-mas-alla-de-los-mundos.html

a) **¿Qué es un metaverso?**
En pocas palabras, consiste en recrear un mundo por medio de la tecnología digital. Pero eso no quiere decir que sea irreal.

Realidad aumentada	Lifelogging (ej. Facebook)	Real
Mundo-espejo (Ej. Google Earth)	Mundo virtual (ej. Second Life)	Simulado
Objetivo	Interactivo	

1) La realidad aumentada
Permite explorar la realidad, aumentarla e introducir en ella objetos virtuales. Ya era un procedimiento habitual en el lenguaje audiovisual (documentales, mezcla de personajes reales y cómic, efectos especiales), antes que fuera perfeccionado por la tecnología digital.

2) El mundo-espejo
Ejemplo: Google Earth
Permite representar un itinerario, a partir de una réplica del mundo real, e incluir objetos virtuales: fotos, vídeos, música. Es ofrecido expresamente a las redes sociales de solidaridad mundial: http://earth.google.es/intl/es_es/outreach/index.html

3) Los espacios interactivos (correo electrónico, chat, foros), las comunidades virtuales y los *lifelogging* (Facebook) facilitan las prácticas de comunicación en un grupo. Generan redes sociales, aunque no son más que medios para tal fin. El llamado e-learning o educación virtual a distancia hace uso de esas técnicas, como antes se usaba el teléfono o la radio.

4) Los mundos virtuales (Second Life) exigen que sus participantes adopten un personaje y una apariencia en el espacio digital, la cual puede ser similar o no a la persona real. A esa personalidad ficticia se llama "avatar".
Al igual que otros espacios de comunicación, los mundos como Second Life se usan como plataforma para la educación a distancia. Pero son usados con bastante más frecuencia para jugar a los negocios, a manera de *Monopoly virtual*.
Ejemplo patente: Hemos intentado visitar una "iglesia medieval" en el mapa. Si entramos con nuestro avatar en una propiedad ajena (esa iglesia ya ha sido "comprada"), en vez de salir al encuentro un amable interlocutor *somos expulsados hacia el vacío en menos de diez o treinta segundos.*

b) **Realidad virtual**
A diferencia de las comunidades virtuales, la interacción se produce entre uno o varios jugadores y una máquina que simula una situación real. Hace tiempo que se utiliza en el entrenamiento de pilotos, aunque la tecnología digital ha ampliado en gran medida su capacidad de simulación. Los nuevos programas son cada vez más interactivos, como bien saben los usuarios de videojuegos.
Aunque algunos teóricos insisten en diferenciar con mucho énfasis entre "mundos virtuales" y "realidad virtual", lo cierto es que son muy similares. La única diferencia es que la identidad de los agentes en los juegos de rol es coyuntural, mientras que los "avatares" permanecen de una sesión a la siguiente. Pero nada impide que alguien cambie de identidad y de rol en cada sesión.

c) **¿Por qué hay que ser críticos?**
Las ficciones no son malas ni buenas. Pero es innegable que comunican valores, a la vez que provocan la identificación con determinados personajes. ¿Qué diferencia un producto deleznable o la "comida basura" de una obra valiosa para cualquier ser humano?
Ejemplos para el debate:
a) Un personaje típico de la ciencia-ficción (John Norman) y un caso policiaco en la realidad: **Goreans en Second Life.**
Un caso entre muchos de propaganda ideológica. Promueve la esclavitud sexual y la violencia de género, a través de símbolos que mezclan pornografía, odio y fascismo.
Fuentes: wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Gorean
b) Una secuencia de los videojuegos *Final Fantasy* (van por el cap. XI). Las imágenes hablan por sí solas.

5. **Tarea para casa**
1) Describe tus experiencias más gratificantes con los mundos creados por las nuevas tecnologías. ¿Has hecho amigos con ayuda de las comunidades virtuales? ¿Te han aportado algo, y viceversa?
2) Reflexiona sobre la realidad y los mundos virtuales en tu vida cotidiana. ¿Controlas a los medios o ellos te controlan a ti?
3) ¿Cuál ha sido tu peor experiencia con esos medios?
4) Para los alumnos de Literatura Universal: Añade **esa dimensión de tu vida al proyecto "Una historia que compartir"**. ¿Qué semejanzas y diferencias tiene con la literatura?

B. Segunda hora, con el grupo de Literatura Universal:
El medievo en el imaginario occidental

1. Debate: **¿Por qué son tan atractivos** (si es que te lo parecen) **los símbolos de la cultura medieval**, tanto en Europa como en Japón?

2. **El romanticismo conservador**: idealización de la Edad Media
a) El comienzo de la fabulación: la lealtad de los antiguos héroes en las novela de caballerías.
¿Qué pasa con quienes no son caballeros?
b) El reparto de roles entre mujeres y varones: pasividad y acción, el dominio doméstico y el dominio externo.
¿Quiénes eran los dominadores y los dominados, adentro y afuera?
c) Las guerras nobles con armas nobles: de los samurais a los caballeros jedi.
¿No hay otros medios para defenderse de una agresión? ¿En qué consiste la defensa civil no violenta?
d) Comentar la postura de Francisco de Asís y de los franciscanos ante las Cruzadas. ¿Por qué fueron los únicos que pudieron permanecer en Tierra Santa, después que fuera recuperada por los turcos?

3. **El castillo fantasma**
a) La memoria incompleta y parcial no provoca fantasías entretenidas, sino fantasmas aterrorizantes. ¿Qué preferimos olvidar de la Edad Media?
b) ¿Cómo eran realmente los señores feudales? ¿Cuál era su función social y su trabajo diario?
c) ¿Contra qué prácticas reaccionaron Francisco de Asís o Domingo de Guzmán? ¿Qué estaba pasando con los pobres, los judíos y los *cátaros* en su tiempo?
d) Investiga sobre los vínculos entre Francisco de Asís o Raimon Llull y el sufismo musulmán.

4. **Trabajo para casa**: **Guía de lectura** (4)
a) Define e incorpora al **glosario de esta unidad** los siguientes términos:
Legenda aurea, hagiografías, crónicas medievales, *locus amoenus*
b) Lee el relato del Decamerón sobre Nastagio degli Onesti (V.8) y busca la serie de cuadros que el pintor Boticelli elaboró sobre ese *mito moderno*. ¿Por qué les resultaba fascinante?
c) ¿Hay alguna diferencia entre la búsqueda de un *lugar ameno* en la tierra, como los diez jóvenes del *Decamerón*, y la fabulación de la nobleza guerrera y de las maravillas realizadas por unos cuantos santos, como si fueran dioses? ¿Por qué?

Sesión 5: La sociedad valorada

Aula TIC

1. La sociedad valorada por once narradores

- Visionado en *youtube* de la película de David Leland, *Aprendiz de caballero* (2009), ambientada completamente en Florencia. Es la adaptación más reciente del Decamerón, en forma de una historia de amor moderna (8 ms.):
http://www.sensacine.com/video/player_gen_cmedia=18827049.html

a) ¿Cuál es el mayor contraste entre la película y la obra de Bocaccio? ¿A qué se reducen en esta adaptación la variedad de voces y registros sociales que aparecen en los relatos de Bocaccio?
a) ¿De qué origen social, geográfico y étnico son los personajes de las *novelle*? [Nobles, mercaderes, campesinos, clérigos, monjes, monjas y frailes; Florencia, Nápoles; cristianos, musulmanes] ¿Cuáles son los más comunes y con mayor protagonismo, tanto por sus intereses como por sus costumbres? [los burgueses mercaderes]
b) ¿Cuál es la perspectiva social que el narrador adopta para valorar a todos esos grupos? ¿Difiere de la mostrada por los "narradores internos" (intradiegéticos) de la novela, es decir, los diez jóvenes?
c) Haz un retrato robot de los distintos grupos a la luz del discurso del narrador extradiegético y los narradores intradiegéticos.

2. La obra de **Bocaccio en su contexto inmediato**

- Bocaccio se inserta plenamente en las corrientes literarias de su tiempo y de su ciudad, e interviene activamente en los cambios.
a) La producción literaria de Bocaccio se divide en dos grandes periodos y dos áreas de interés sucesivas: ¿cuáles? [la creación literaria o imaginativa y el estudio filológico o humanista]
b) ¿Con qué escritores florentinos tuvo Bocaccio una relación más influyente para su creación y su pensamiento? [Dante, Petrarca] ¿Qué gustos compartieron? [La literatura clásica latina: Virgilio, Ovidio, además de Platón] ¿Por qué llamaban a Dante "el teólogo"? [Por su veneración a los clásicos y a la poesía como una forma de religión, en lo cual fue seguido por Petrarca y, luego, por Bocaccio]

3. **Géneros y ritos**

a) ¿Qué géneros literarios surgieron a lo largo de la edad media, además de los clásicos o bíblicos, ya conocidos? [Clasificarlos del siguiente modo: *subgéneros* de la narración; un nuevo género: la *lírica* de raíces populares, en forma de canto]
b) ¿Cuál es el género ausente, en apariencia, durante un largo periodo?
c)¿Quiénes prohibieron las representaciones teatrales y qué motivos alegaron? ¿En qué medida influyó la drástica despoblación de las ciudades?
d) En vez del drama escrito, ¿qué otros rituales ocuparon su lugar en el mundo rural medieval? Es oportuno describir aquí el rol y la función de los **juglares**, así como el auge de los géneros narrativos.

4. **Tarea para casa**: **Guía de lectura** (5)
a) Continúa el glosario:
Define lo que significan los siguientes términos en un documento word o en una base de datos, para enviarlo al profesor antes del examen:
materia de Bretaña, fabliaux, patraña, cuento, novella, exempla virtutis, Dolce Stil Novo, prehumanismo italiano.

b) El anticlericalismo de Bocaccio en muchos relatos no admite excepciones: curas, monjes y monjas, frailes, beatos o beatas. ¿A qué puede deberse ese extremismo ideológico?
c) Describe a grandes rasgos la crisis sufrida o provocada por la jerarquía de la Iglesia durante el s. XIV: el cisma de Occidente.

Sesión 6: Mujer imaginada, mujeres reales, mujeres que imaginan

Aula TIC

Comentario: **¿Qué imágenes de la mujer encontramos en el Decamerón?** (Toda la sesión)

Guía para el comentario

1. **Estereotipos** sobre lo sagrado y lo profano:
Eva (mujer con-cuerpo-de-mujer) vs. Virgen o *Domna* (madona, madame, señora)

a) "Ellas, dentro de los delicados pechos, temiendo y avergonzándose, tienen ocultas las amorosas llamas (que cuán mayor fuerza tienen que las manifiestas saben quienes lo han probado y lo prueban); y además, obligadas por los deseos, los gustos, los mandatos de los padres, de las madres, los hermanos y los maridos, pasan la mayor parte del tiempo confinadas en el pequeño circuito de sus alcobas, sentadas y ociosas, y queriendo y no queriendo en un punto, revuelven en sus cabezas diversos pensamientos que no es posible que todos sean alegres. Y si a causa de ellos, traída por algún fogoso deseo, les invade alguna tristeza, les es fuerza detenerse en ella con grave dolor si nuevas razones no la remueven, sin contar con ellas son mucho menos fuertes que los hombres; lo que no sucede a los hombres enamorados, tal como podemos ver abiertamente nosotros. Ellos, si les aflige alguna tristeza o pensamiento grave, tienen muchos medios de aliviarse o de olvidarlo porque, si lo quieren, nada les impide pasear, oír y ver muchas cosas, darse a la cetrería, cazar o pescar, jugar y mercadear " Prólogo

1) ¿Qué pretende el autor por medio de la adulación a las mujeres lectoras? Cfr. la continuación de este halago en el prólogo a la Jornada IV, a la vez que responde a sus detractores (masculinos).
2) ¿Hacia qué opinión se decantó en el *Corbaccio*, la cual fue imitada por el Arcipreste de Talavera en su imitación castellana?
3) Sin embargo, ¿no tiene validez la descripción de Bocaccio en el Prólogo acerca de la situación social de las mujeres de su época? ¿Cuál es su trasfondo real?

b) "Mucho suspiraron las señoras por las diversas desventuras de la hermosa mujer: pero ¿quién sabe qué razón movía los suspiros? Tal vez las había que no menos por anhelo de tan frecuentes nupcias que por lástima de ella suspiraban" II.8 (comienzo)

1) ¿Cuál es el papel de la mujer en el argumento de la *novella* II.7?
2) ¿Conoces algún precedente en la tradición medieval, donde se discrimine a las mujeres (o a la mayoría de ellas) como "Evas"? [el *Sendebar* castellano, las *fabliaux*]
3) Con el paso de los siglos, los estereotipos no fueron superados, sino que se mantuvieron o se agravaron. Compara la imagen de las mujeres que sufren la situación de una esclava de guerra o una extranjera desamparada en *Las Troyanas* de Eurípides o en el libro de Rut con este ejemplo.
4) De hecho ese ejercicio literario consiste en una parodia de la novela griega o bizantina (p.ej. el *Persiles* de Cervantes). ¿Cuál era la peripecia habitual en estas narraciones?
5) Ahora, compara este relato con alguna de las siguientes novelas europeas posteriores: *Moll Flanders* de Daniel Defoe, *Fanny Hill* de John Cleland o *Justine* del Marqués de Sade. ¿Cómo caracterizan a las mujeres protagonistas?
6) La caracterización de Alatiel, hija del sultán de Alejandría, como extranjera y musulmana, ¿qué efecto debía de provocar en el narratario o lector implícito, conocido por el autor? ¿Tiene algo que ver con la burla que pretende incitar? ¿Sería posible si fuera una "dama cristiana"?

2. **Heroínas femeninas en el medievo**

Las Jornadas II y V del *Decamerón* se dedican al tema de la Fortuna, precisamente el que desata las

peripecias de la novela antigua (y sus versiones modernas). En ellas y en otras historias dispersas aparece la heroicidad femenina como un espejo de la masculina.

a) Ya hemos comprobado que en la novela *patriarcal* de aventuras (*romance*), las heroínas atesoran la virginidad, la fidelidad, la castidad o la viudez como único modo de "virtud femenina".
1) ¿Qué ejemplos de ese estereotipo aparecen en los relatos? [II.6, la madre "Cabrilla"]
2) ¿Qué tiene de original el perfil de las mujeres protagonistas en los relatos II.9 (Zinevra, la mujer de Bernabó el mercader) y III.9 (Guillette de Narbona)? Señala algún paralelismo, si lo conoces, de heroínas con similar autonomía y actividad que los hombres en la literatura del Renacimiento y el Barroco.

b) Visionado de dos escenas de la película de Ingmar Bergman, *El manantial de la doncella* (1960), Guión de Ulla Isaksson, según la balada anónima del Siglo XIV: "Töres dotter i vänge" (5 ms.)
Ficha en la Filmoteca de Andalucía:
http://www.filmotecadeandalucia.com/_pelicula.php/1269/El_manantial_de_la_doncella/2/
1) En la tradición nórdica, los relatos manejan un código del honor y la vergüenza intercambiable entre hombres y mujeres, a pesar de su brutalidad. ¿Cómo actúa la Griselda de los *Nibelungos* para "defender su honor"?
2) ¿Hay algún relato de venganza femenina en el *Decamerón*? ¿Te parece una alternativa al patriarcado o una réplica?

Proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: **Las otras heroínas, los otros héroes**
(A continuar en casa)

a) Audición de un romance sefardí de tradición femenina, grabado por Marcel Cohen en Tel Aviv (1990) y recopilado por Susana Weich-Shahak (dir.), *Traditional Sephardic Songs and Ballads from Morocco*, Madrid, Saga, 1991 (5 ms.).

1) Descargar el romance de las "Hermanas reina y cautiva" que está disponible en la plataforma Moodle

La reina Sherifa mora
la que reina en Almería
dicen que tiene deseos
de una cristiana cautiva
…
[historia del rapto y el parto de la infanta, que estaba embarazada]
…
Un día estando la infanta
con su niña a la cocina
con lagrimas de sus ojos
lavó la cara a la niña
"Ay mi niña de mi alma
Ay mi niña de mi vida
Quién te me diera en mis tierras
en mis tierras de Almería
te nombrara Blancaflor
nombre de una hermana mía
que la cautivaron moros
día de Pascua florida
cogiendo rosas y flores
en las huertas de Almería"
"Por tu vida, mi esclava
repite esta cantartica"
"Yo la ripitiré, señora
por la gran desdicha mía"
"Qué señas tiene tu hermana
qué señas ella tenía"
"Tiene un lunar en el pecho
debajo de la tetilla"
Siete vueltas les dieran
siete vueltas se darían
y de allí se conocieron
que eran hermanas queridas
Se cogieron de la mano
y se fueron para Almería
Hermanas reina y cautiva, Romance de cautivas (Casablanca, 1990)

2) ¿Qué personajes típicos aparecen en esta historia?
3) ¿Cómo se resuelve en el desenlace? ¿En qué se diferencia del tópico misógino?

b) Buscar y señalar ejemplos de otros caracteres femeninos que motiven la **identificación de los lectores actuales** en el *Decamerón*, tanto por parte de una audiencia femenina como masculina

c) Lectura de un relato de Bocaccio (IV.5), la historia de Lisabetta, que es considerado por Daniel Romano “la más bonita de las novelas trágicas” del *Decamerón*. Está ubicada en la Jornada IV, que se dedica al tema del Amor.
1) ¿En boca de quién aparece esta *novella*? ¿Tiene eso algún simbolismo? ¿Qué significa “Filomena”?
2) ¿Cómo definirías la actitud de los hermanos de Lisabetta? ¿Te parece que son coherentes con los valores sociales de su tiempo? ¿Qué opinas tú?
3) ¿Cómo reacciona la heroína al abuso de poder y la violencia de sus celosos hermanos?

d) ¿Qué caracteres masculinos en las novelas consideras más cercanos a la perspectiva contemporánea (no sólo la propia, sino la de esta época) sobre la identidad de género, la sexualidad, la familia, etc.?

Sesión 7: Amor en diferentes canales

1. Conexión con el tema anterior: **la lírica popular**
a) Visionado de la historia de Lisabetta y su amante Lorenzo, en la versión de Pasolini (13 ms.).

1) ¿En qué se diferencia la película de Pasolini del relato de Bocaccio?
[El guión de Pasolini destaca la solidaridad entre dos mujeres al final del relato y elude la muerte de la protagonista]
2) El relato concluye citando una canción popular:
"Quale esso fu lo malo cristiano,
che mi furò la grasta, et cetera."
Quién sería el mal cristiano
que el albahaquero me robó, etc.
¿Te parece posible que se trate de una "tradición femenina", como la del romance sefardí sobre las "Hermanas reina y cautiva"? ¿Por qué?

b) Lectura: Villancico anónimo (s. XV)

Al alba venid, buen amigo,
al alba venid.
Amigo el que yo más quería,
venid al alba del día.
Amigo el que yo más amaba,
venid a la la luz del alba.
Venid a la luz del día,
no traigáis compañía.
Venid a la luz del alba,
no traigáis gran compaña.

a) ¿Cómo es la relación entre los amantes, en el marco de la cultura popular, a pesar de la diferencia social? ¿Horizontal o vertical?
b) ¿Qué otros géneros de la lírica popular conoces, además del *alba*?

2. **El prototipo del amor cortés**

Non solamente al templo divino,
donde yo creo seas receptada
según tu santo ánimo y beni[g]no,
preclara Infanta, mujer mucho amada;
    mas al abismo y centro mali[g]no
te seguiría, si fuese otorgada
a caballero, por golpe ferrino [adj., de hierro]
cortar la tela por Cloto filada [hilada; Clotho=Parca, destino, hado]
    No lloren la tu muerte, maguer sea [aunque]
en edad tierna y tiempo triunfante [en la juventud]
mas la mi triste vida, que desea
    ir donde fueres, como fiel amante,
y conseguirte, dulce Idea mía,
y mi dolor acerbo e incesante

Marqués de Santillana, Soneto V, en memoria de doña Catalina, esposa del príncipe don Enrique de Aragón

a) ¿Qué tipo de poema es éste, según la forma métrica? ¿Y según el tema? [planto]
b) ¿Cómo ha de ser la relación entre el pretendiente y la señora, de acuerdo con el rito del amor cortés? ¿Por qué?
c) ¿No hay un punto de crueldad en la imaginación del poeta sobre la "señora"? ¿En qué expresiones?
d) Recuerda el argumento de las novelas de aventuras caballerescas, basados en los ciclos épicos más antiguos (la materia de Bretaña). ¿Qué efecto produce la trasgresión de las leyes feudales del amor cortés, según *El caballero de la carreta* (Perceval) y el mito de *Tristán e Isolda*?
e) ¿Tiene algún vínculo el mundo del amor cortés con el *Decamerón*? ¿Cuáles? [p.e.j. la narración sobre Federico degli Alberighi, V.9]

3. **Placer y burla**
Audición de la primera composición del género pastorela en Europa:
Marcabrú, "L'autrier jost'una sebissa" (s. XII)
http://www.youtube.com/watch?v=AymJbci4B_U&feature=related
Letra y música:
http://www.mtholyoke.edu/acad/medst/medieval_lyric/marcabru/transcription.html

1. El otro día, cerca de un seto, hallé a una humilde pastora, repleta de alegría y discreción. Era hija de villana: vestía capa, saya y pelliza, y camisa de terliz, zapatos y medias de lana.
…
11. Moza, toda criatura vuelve a su naturaleza. Vos y yo, villana, debemos formar una pareja, de escondidas, lejos de los pastos, donde estéis más segura para hacer la cosa dulce.
…
12. Señor, sí; pero, como es justo, el necio busca la necedad, el cortés, la cortés aventura, y el villano, a la villana. Dice la gente vieja: allí el juicio hace falta, donde no se guarda la mesura.
13. Hermosa, no vi [nunca] otra de vuestro talle tan bellaca como vos ni de corazón tan traicionero.
14. Señor, la lechuza os augura que mientras uno se emboba ante las apariencias, otro espera el provecho.

Traducción de Martín de Riquer

1) ¿De qué trata el género de pastorela (catalán-provenzal; fran. pastourelle; it. pastorella; cast. serranas o serranillas)?
2) ¿Cómo se comporta el trovador con una mujer pobre, según sus propias convenciones? (cfr. Andreas Capellanus, *De amore*, libro I)
3) ¿Se asemeja esta parodia del amor cortés, con actitudes grotescas, a la grosería misógina de François Villon en sus poemas tabernarios? ¿Quiénes son sus chivos expiatorios?

4. **Tarea para casa: El amor "a lo divino"**
Poemas de amor humano "a lo divino", liberación del alma respecto de las estructuras opresivas: especificidad de la mística cristiana.

a) Buscar la información posible sobre los géneros, formas y autores de la poesía de "amor a lo divino"
1) ¿Qué trovadores cultivaron el amor a lo divino, ya en el s. XI? ¿Tenían alguna relación con el grupo religioso de los cátaros o albigenses?
2) La mística femenina de las beguinas llevó las expresiones de amor a lo divino hasta una intensidad que desconcierta por su pasión. Señalar las autoras más destacadas [Matilde de

Habsburgo, Hadewijch de Amberes, Margarita Porete]
3) ¿Consideras que el amor humano, sus emociones y sus afectos son signo de la trascendencia y del Misterio? ¿Por qué?
4) Destacar creadores de literatura mística que siguieron esa línea, tanto en Al-Andalus [el sufismo: Ibn-Arabí] como en España [Juan de la Cruz y Teresa de Jesús]
5) ¿Hay algún rastro de la mística en el *Decamerón* de Bocaccio?

Sesión 8: Andalucía en Florencia

1. **La erótica andalusí**

a) Lectura de un zéjel del poeta cordobés Ibn Quzman (s. XII), que incluye un "calco románico".

Ahora te amo a ti, estrellita,
Laleima.

¿Quién te quiere y por ti muere?
Si me muero culpa es tuya.
De poder abandonarte,
no rimara esta estrofilla.

¡Yo estoy, *matre, tan xilbato,*
tan hazino, tan penato!
¿Ves lo largo que es el día?
Cato sólo un bocadito.

Digo a todos: ¡Dios es grande!
Ya no puedo más con ella.
Si a la Aljama Verde corro
vase al Pozo del Chopillo.

¡Ay la flor de las tertulias,
lista tanto como guapa!
¡No mizcales*, sí chinitas,
de volverte leprosilla! [sic]

Desatinan tus galanes.
De Babel la magia juntas.
¡Cuánta sal derramas siempre
que hablas una palabrita!

Los pechitos cual manzanas,
carrillitos como harina,
dientecitos como alfójar
y de azúcar la boquita.

Si el ayuno nos vedases,
«renegad» si nos dijeras,
hoy la puerta de la Aljama,
cerraría una soguilla.

Dulce más que el alfeñique,
tú señor eres, yo esclavo.
¡Mi señor, sí! A quien lo niegue,
le daré un pescozoncillo.

¿Y hasta cuándo más desdenes?
¿Hasta cuándo más celillos?
¡De los dos haga, en vacía
casa, Dios un hacecillo!

*mizcal: moneda andalusí (=dinar) de oro

b) La traducción de Emilio García Gómez respeta la forma del texto en árabe dialectal andalusí, incluyendo la rima y la forma estrófica. ¿A qué tipo de estrofa popular románica se asemeja?
c) ¿Qué impresión te causa la mezcla de las convenciones que aparecen separadas en el ámbito romance, al menos hasta la obra de Petrarca? ¿En qué rasgos se manifiesta esa mezcla entre la lírica oral popular y las convenciones de la poesía literaria elitista [amor udrí: árabe-platónico]? [lenguaje coloquial, tratamiento de cortesía, explícita demanda sexual]
d) ¿A qué autor castellano te recuerda su concepto del amor "mixto"? (a diferencia del "amor purus" en las convenciones cortesanas) [Arcipreste de Hita, *Libro del Buen Amor*]

2. **La pasión amorosa**

a) Señalar algún ejemplo del *Decamerón* donde el narrador describa los efectos del amor en el amante. En ese aspecto, el Decamerón hace uso de las descripciones de Ovidio (*Arte de amar*) y de la literatura europea que se inspiró en ella, antes que Bocaccio, como Chrétien de Troyes.
b) A través de *El Collar de la Paloma* de Ibn-Hazm también se comunica el concepto platónico, ovidiano y, en general, greco-romano, del *Eros* como una atracción irresistible, individual, que convierte al otro en un objeto y al amante en un *maniático*. ¿Tiene algo que ver con el *Decamerón* de Bocaccio? ¿En qué relatos? [varios en la Jornada III, dedicada a las estratagemas para conseguir un deseo: el enamorado de la reina en III.2, una tradición del *Panchatantra*; una señora enamorada de un joven, III.3, etc.]
c) Lectura de varias jarchas en lenguas romances (diferenciadas localmente), que aparecen al final de las moaxajas:

1) Ibn Jatima, de Granada (s. XIV)

La lima a mi derecha
y el arrayán enfrente
la parra trepó
a abrazar la granada.

2) Yehuda Halevi (judeo-andalusí, s. XI-XII) y Abu-l-Afia (s. XIII-XIV)

Vaise mio corachón de mib.
¡Ya Rab!, ¿si se me tornarad?
Tan mal mio doler li-l-habib
enfermo yed, quando sanarád?

Vase mi corazón de mí.
¡Ay, Dios! ¿acaso tornará?
Tan grande es mi dolor por el amado:
enfermo está, ¿cuándo sanará?

3) Abraham Ben-Ezra (judeo-andalusí, s, XII)

Gar, ¿qué fareyu?,
¿cómo vivrayu?
Est' al-habib espero,
por él murrayu.

b) Contrastar la erótica del amante viril con la tonalidad y el estilo de las jarchas. ¿En qué personajes de las *novelle* de Bocaccio puede reconocerse una pasión similar? [Acabamos de

estudiarlos: en las mujeres heroínas, como Lisabetta]

c) ¿Qué tiene de especial la pasión expresada por ambos amantes en algunas narraciones de Bocaccio (IV.1; IV.4; IV.5; V.1; V.2; V.3; V.4; V.6; V.7), a diferencia de las estrategias del deseo masculino en el amor cortesano y la coyunda ocasional? ¿Qué significa el consentimiento mutuo y la entrega de los amantes en el marco cultural de las *novelle*? [La unión por *consentimiento* y consumación, frente al pacto político o patriarcal, tiene una honda tradición medieval, al menos en la cultura e imaginario popular: cfr. *Romeo y Julieta*]

d) Como ya comentamos anteriormente, las historias de amor de la Jornada IV abundan en hechos trágicos, algunos de los cuales son signo de la rebeldía de héroes vulnerables. ¿Qué emoción y movimiento de ideas provocan en los lectores? ¿Terror ante el destino o rechazo a las convenciones injustas?

Proyecto "Aprendi-luces" para esta unidad: **"Andalucía en Florencia"**
(A continuar en casa)

1) Construir una historia de modo interactivo:
Adapta uno de los relatos de Bocaccio a la época actual, con personajes, tipos y ambientes contemporáneos. Puede tomarse como ejemplo a Shakespeare, quien adoptó y adaptó a su contexto el relato III.9, con el título *All's Well that Ends Well.*
2) Elegir uno de los géneros poéticos que hemos descrito para componer un texto de amor acorde con tu estado de ánimo actual. Puedes incluirlo, además, en **el proyecto "Una historia que compartir"**.

Sesión 9: El lenguaje del texto

Aula TIC

1. **Registros sociales de la obra de Bocaccio**

a) Buscar la etimología y el sentido de *vulgari eloquentia* y *romance* o *roman paladino* en la época. ¿A qué lenguas se refieren?

b) ¿Qué grupo social pretende convertirse en prototipo del uso de la lengua vulgar/popular o romance, a la luz de la obra de Bocaccio?

c) ¿Cuál era la lengua utilizada por los trovadores para el consumo de la nobleza? [el provenzal] ¿Por qué?

d) ¿Por qué pretende Bocaccio distinguirse del "pueblo bajo" y, a la vez, del clero y de la nobleza?

e) ¿Qué es un registro lingüístico? ¿Cuál es el registro que predomina y sirve de marco a la narración de Bocaccio, tal cual es usado por los jóvenes?

2. **Géneros del discurso**

a) ¿Cuáles son los géneros usados por Bocaccio en su obra? Pon ejemplos.

b) ¿Cuál es el género predominante, que sirve para categorizar la obra en su conjunto?

c) Compara la narración de Bocaccio con los géneros anteriormente cultivados en otras lenguas (fabliau/fabliaux, novela caballeresca) y describe sus rasgos peculiares.

d) Investiga acerca de su influencia en el desarrollo de la novela: ¿Qué influencia tuvo en los *Cuentos de Canterbury*, en la novela española de los siglos de Oro (María de Zayas) y, concretamente, en la obra de Cervantes (*Novelas ejemplares, Don Quijote*)?

3. **Nuevos géneros para el público burgués: el erotismo y la sátira de las costumbres**

a) ¿Estás de acuerdo en que la narración del amor sensual no es cristiana, como afirma el comentario de Auerbach? ¿Ha olvidado el Cantar de los Cantares o se refiere, más bien, a un erotismo viril, privado de sentimientos, como el de Ovidio en Roma o el de Casanova, unos siglos después?

e) ¿Piensas que las historias sentimentales son menos "literarias"? ¿Hay en Bocaccio emoción profunda? ¿En qué episodios? ¿En cuáles no?

f) ¿Te parece que la historia de Ser Ciapeletto es realmente anticristiana, o más bien una sátira feroz acerca de las falsas apariencias, como otras que aparecen en el libro? Señala alguna de ellas.

g) ¿No es todavía un hecho que fantaseemos la santidad o la eminencia de un personaje por una limosna, por sus vestiduras o por una "confesión in extremis"? ¿Crees que sirve al desarrollo humano la denuncia de unas convenciones sociales que sólo se fijan en el espectáculo y de un imaginario que subsiste con muy pocos rastros de realidad?

En suma: Bocaccio es el primer renacentista, a diferencia de Dante, quien todavía construye un imaginario de muchos pisos en el trasmundo, en vez de representar la existencia humana en la tierra. Dejamos en suspenso hasta la Unidad 8 la comparación con las burlas de Erasmo y de Tomás Moro, algunas de calibre aún más grueso.

4. Tarea **para casa**: **Comentar el ensayo de Erich Auerbach sobre Bocaccio**

a) Descarga y lee la última parte del estudio de Erich Auerbach, "Fray Alberto", *Mímesis*, cap. 6 (204-218), disponible en la plataforma Moodle, que se dedica a comentar el lenguaje del relato IV.2, protagonizado por el falso fraile Alberto y por la bella-tonta Madona Lisetta.

b) Haz un esquema con las principales ideas del ensayo y envíalo por correo electrónico al profesor.

c) ¿Cuáles son los rasgos que distinguen al lenguaje de Bocaccio respecto de las obras de Dante, su compatriota florentino?

d) ¿Qué significa "figura" según la teoría de Auerbach sobre la literatura medieval?

e) ¿Por qué Bocaccio ya no pretende construir "figuras", sino que hace uso de la simbología y el lenguaje común: un estilo "medio" que puede variar de ritmo y de coloración social según los

personajes y la situación?

Glosario y links
a) Enviar por correo electrónico al profesor el glosario de géneros y términos.
b) Concluir el proyecto Vinculados y enviar la lista comentada de links.

Sesión 10: Comentario-síntesis

El texto para comentar corresponde a la escena final del relato IV.5 del Decamerón: La albahaca de Lisabetta

1. Bocaccio y su época.

2. La obra de Bocaccio, con especial referencia al *Decamerón.*

3. Exponga el tema del fragmento y relaciónelo con el resto del *Decamerón.*

4. Analice las características formales del fragmento: su técnica narrativa y el lenguaje utilizado.

5. Exponga su valoración personal y comente la influencia del *Decamerón* en la cultura occidental.

Trabajos para entregar:
1. Cuaderno con las actividades en clase durante las unidades 5 a 7.
2. Comentario a la obra de Bocaccio. El mínimo común han de ser las respuestas al cuestionario de la lectura guiada. Además, los alumnos pueden añadir su opinión personal.
3. Proyectos en marcha:
1) Co-emocionante.
2) Una historia que compartir.

Actividades de refuerzo y ampliación

a) Ampliación:
1) Explora el mundo virtual que se ha preparado con motivo del año jacobeo 2010: "Santiago año 1117"
2) Haz una valoración crítica sobre el modo en que se ha tratado la cultura medieval y, en concreto, su "orden imaginario".
3) ¿Crees que el Camino de Santiago perdería su sentido si se reconociera que la tumba es sólo un símbolo?
4) ¿Qué es más importante para conocer a una persona: el destino o el camino?
5) ¿Te parece que en la novela de Bocaccio se otorga ya a la existencia humana el valor que ha adquirido en la modernidad? ¿Por qué?

b) Refuerzo:
Prepara con Google Earth un itinerario por las ciudades de Italia, donde se introduzcan textos con resúmenes de las *novelle* ambientadas en algunas de ellas.
Para conseguir ese propósito en apariencia irrealizable, basta con hacer uso de los recursos digitales:
1) El sumario que aparece en wikipedia (italiano e inglés), el cual reproduce los sumarios respectivos de cada historia, que pueden encontrarse, traducidos al español, en el libro que han manejado.
2) El texto digital del *Decamerón* en formato PDF o documento de texto. Pueden utilizar el buscador para localizar las ciudades italianas: Florencia, Nápoles, Palermo, Venecia u otras.
3) Un portal fiable de turismo sobre Italia, p.ej.
http://sobreitalia.com/principales-ciudades-de-italia/
4) La ayuda del profesor para manejar Google Maps y Google Earth. Si sabes buscar direcciones con Google Maps, verás que se trata del mismo procedimiento, sólo que más espectacular: por cada lugar que pasas puedes introducir vídeo, sonido, imágenes o texto. Además, puedes grabar el recorrido como un archivo .kmz.

Conclusión

- A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios a los dos posts correspondientes de la unidad 7 los textos creados para el proyecto "Aprendi-luces". Las mejores obras, a juicio del profesor, tendrán un espacio propio.

- Por parte del profesor:

1. Elaborar una wiki con los glosarios enviados por los alumnos.
2. Hacer una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados, también en forma de wiki, e insertar los links que correspondan a ambas en la plataforma Moodle.
3. Añadir al blog del curso las mejores aportaciones de los alumnos en sucesivos posts:
a) Los itinerarios elaborados en Google-Earth.
b) Una selección del proyecto "Aprendi-luces" en esta UD.
c) Una selección de los trabajos realizados en el taller "¿Somos críticos con las ideologías?".

Recursos digitales

1. Sobre el Decamerón
http://it.wikipedia.org/wiki/Struttura_del_Decameron
http://en.wikipedia.org/wiki/Summary_of_Decameron_tales
Brown University, "Decameron web":
http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/dweb/history/characters/

2. Literatura medieval
Resumen y mapa conceptual: http://www.hiru.com/literatura/literatura_05100.html
Recursos en línea de literatura medieval (española y en español): http://www.waldemoheno.net/Literatura.html
La lírica tradicional:
http://www.youtube.com/watch?v=UuNHIYwiHCU&feature=player_embedded#
Jarchas: http://www.jarchas.net/index.html
Pastorela de Marcabrú:
http://www.mtholyoke.edu/acad/medst/medieval_lyric/marcabru/transcription.html
Diversas reconstrucciones actuales de la lírica medieval (canto y música): lírica provenzal y trovadores, música andalusí, música y tradiciones sefardíes:
http://www.youtube.com/
Teatro medieval: http://en.wikipedia.org/wiki/Medieval_drama
Géneros narrativos:
http://en.wikipedia.org/wiki/Fabliau
http://es.wikipedia.org/wiki/Cantar_de_gesta
"El desarrollo medieval de la literatura artúrica", BBC (ver referenced entries)
http://www.bbc.co.uk/dna/h2g2/A533350
Perspectivas históricas sobre las herejías: "Los cátaros, ¿herejes u hombres buenos?", TV3, entrevista a Jordi Savall: http://www.tv3.cat/videos/2719290/Catars-heretges-o-bons-homes
El siglo XIV en la literatura: http://en.wikipedia.org/wiki/14th_century_in_literature
"El Al-Andalus Sentido", Cedecom – Canal Sur:
http://www.youtube.com/watch?v=L_GQlCnmFsY&feature=player_embedded#

3. Sobre el medievo

On-line Reference Book for Medieval Studies: http://www.the-orb.net/
Hypertext Medieval Glossary: http://www.netserf.org/Glossary/
Internet Medieval Sourcebook: http://www.fordham.edu/halsall/sbook.html
Fuentes sobre Florencia: http://www.fordham.edu/halsall/sbook1q.html#Florence
Fuentes sobre Imperio y Papado: http://www.fordham.edu/halsall/sbook1l.html
Fuentes sobre las relaciones de género: http://www.fordham.edu/halsall/sbook1v.html
Los ambientes medievales de Ingmar Bergman:
http://www.filmotecadeandalucia.com
Introducción al milenarismo medieval:
http://selvadelolvido.blogspot.com/2010/03/el-milenarismo-medieval-i.html

4. Sobre la tecnología del imaginario: ventajas e inconvenientes
http://observatorio.cnice.mec.es/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=440
http://educasecondlife.blogspot.com/2009/11/el-metaverso-mas-alla-de-los-mundos.html
http://earth.google.es/intl/es_es/outreach/index.html
http://www.berenguela.com/compostela-en-el-siglo-xii-en-3d/2009-09-18
http://en.wikipedia.org/wiki/Gorean

Bibliografía

Alonso, Dámaso (1949): "Cancioncillas 'de amigo' mozárabes (primavera temprana de la lírica europea)", *Revista de Filología Española*, 33, 297-349.
Auerbach, Erich (1942): *Mímesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*, México, FCE, 1950.
Curtius, Ernst Robert (1948): *Literatura europea y edad media latina*, 2 vols., Madrid, FCE, 2004.
Garin, Eugenio (1967): *La revolución cultural del Renacimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1981.
Huizinga, Johann (1936): *El otoño de la edad media*, Madrid, Revista de Occidente, 1971
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010): "Mística del hecho histórico", *Memoria y esperanza: Los textos sagrados de judíos y cristianos en su contexto*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Universidad de Alicante:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35178
Pfeiffer, Rudolf (1981): "Prehumanismo en Italia y el comienzo del humanismo: Petrarca y Boccaccio", cap. 1 de R. Pfeiffer, *Historia de la filología clásica*, 2: De 1300 a 1850, Madrid, Gredos, 17-252.
Riquer, Martín de y José Mª Valverde (1992): "Literatura medieval", *Historia de la literatura universal*, III, Barcelona, Planeta; 2ª. edic. resumida y revisada, Madrid, Gredos, 2007.
Romano, David (1996): "Bocaccio", en Jordi Llovet (ed.), *Lecciones de literatura universal*, Madrid, Cátedra, 109-118.
Rubiera Mata, Mª Jesús (2000): *Literatura hispanoárabe*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Universidad de Alicante:
http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/89558068292340921298068/index.htm
Weich-Shahak, Susana (dir.) (1991): *Traditional Sephardic Songs and Ballads from Morocco*, Madrid, Saga.

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados

¿Hay algún orden que no sea real?

El núcleo temático de esta unidad sirve para subrayar varios problemas y sus correspondientes tareas en cualquier cultura o situación histórica:
a) la construcción de cualquier orden por el ser humano es un hecho cultural, es decir, que los símbolos son sus principales instrumentos;
b) el contexto y la forma del lenguaje son recreados por la comunicación, por medio de los tipos de discurso y las esferas sociales donde actuamos;
c) sin embargo, podemos mutilar el lenguaje, reprimir sus formas de expresión, obligar a que se utilice un solo discurso, para falsear conscientemente la realidad.
Cuando la literatura y las artes se utilizan con la finalidad de legitimar las prácticas de una élite que acapara dominio, capital, capacidades, hasta prevalecer en figura de dioses, decimos que construye una o varias ideologías. Aunque nos cueste admitirlo.

¿Cuál era el orden del mundo durante el medievo en la Europa occidental?

¿Cómo construían y representaban ese mundo los humanos que lo habitaban?

- Orden social, político y económico
1) Bajo Imperio: sociedades paralelas (bárbaros / latinos), ruralización
2) Caos creciente: aumento de la violencia, despoblación
3) Transición al feudalismo: s. XI
4) Primeros burgos: ss. XII
5) Auge de algunas ciudades: Italia ss. XIII-XVI

- Religión o religiones:
1) "paganismo": mundo rural periférico, culturas góticas o germánicas
2) Islam: nuevo orden frente al caos (ss. VII-XV)
3) Cristiandad, identificada con la teocracia y los emblemas del imperio
4) Pluralidad interna: religiosidad popular, femenina, místicos, movimientos reformadores

¿Quiénes fabrican el imaginario medieval? ¿Por qué así y no de otra manera?

Bellatores	Grandes señores, monarcas
	Vasallos, mesnadas
Curatores	Jerarquía, monjes
	Bajo clero, capellanes
Laboratores	Libres, artesanos
	Siervos de la gleba o esclavos: la mayor parte de la población

Habría que añadir un doble techo a esa estructura, puesto que las mujeres eran sistemáticamente dominadas, excepto en el ámbito del monacato femenino y, en menor medida, de la alta nobleza.
Por medio de ese orden rígidamente estructurado se pretende "dominar el caos"; no surge solamente de la estructura económica, puesto que los nobles no son "propietarios", sino señores de vidas y haciendas: pequeños dioses.
Más relevante que la tierra, a la que están atados los campesinos, es la distribución de roles: la

violencia es el máximo valor, junto con la muerte; así lo manifiesta la cultura y la literatura
Así pues, quienes han creado el desorden son los mismos que pretenden dominarlo por la violencia: del *feud* germánico (gótico "miedo") se alimenta el feudalismo
No hay otro valor público que la voluntad del *dominus*: su vida privada, incluyendo sus batallas, es el único asunto de interés general.
La fantasía no sólo sirve para escapar de la realidad, sino que la suplanta casi por completo: ej. Jesucristo es figurado como Pantocrátor (cfr. los evangelios), los eventos maravillosos de héroes y santos (maravillas tales como cortar una montaña de un tajo o la bilocalidad) sustituyen la sustancia ética y estética de la vida.

¿Quiénes pretenden cambiar ese orden?

El monacato, los movimientos reformadores y los milenarismos.
Las órdenes monacales surgen para encontrar una salida al caos, de forma espontánea, además de para dedicar la vida a la contemplación y al servicio comunitario.
La regla de san Benito y la de san Agustín promueven una relación fraterna "hacia adentro" (*ad intra*) de la comunidad.
Pero no se hacen cargo del conjunto de la sociedad, sino como un nuevo centro de poder: ellos son el reino de Dios, mientras que los otros les son subordinados por ley divina.
Introducen nuevas técnicas de cultivo y consolidan el sistema feudal como un orden más eficaz en el plano económico, lo que contribuyó a un aumento de la población europea y a la fase posterior de expansión hacia otros mundos.

¿En qué consiste la diferencia entre herejía y reforma?

Los movimientos reformadores no representan el caos frente al orden, sino que promueven cambios más o menos profundos, en sintonía con grupos sociales marginados. Además de formar comunidades, se dedican a la acción comunicativa *ad extra*.
Desde una perspectiva histórica, es difícil distinguir entre movimientos reformadores y herejías, por el simple hecho de que sus testimonios eran sistemáticamente manipulados o malentendidos:

cátaros o albigenses
ermitaños y ermitañas
predicadores itinerantes
mujeres místicas (beguinas)
órdenes mendicantes
comunidades laicas urbanas (además de las beguinas, también valdenses, hermanos de vida común)

Aunque hay divergencias teóricas entre ellos y distintos matices, todos coinciden en su independencia respecto de la jerarquía feudal (eclesiástica o nobiliar), así como en la crítica de la acumulación de riquezas y la exigencia de una vida acorde con los valores del cristianismo.
Las diferencias más patentes se dan entre distintos proyectos políticos, que provocan una polarización a su alrededor: los partidarios de la teocracia o del imperio, y los milenarismos violentos de muy distinto signo. Sirve de ejemplo la ideología de Dante, (güelfo "blanco"), quien no se priva de condenar a los gibelinos o los güelfos "negros" al Infierno.

¿Qué significa la pasión amorosa dentro del "orden imaginario" del medievo y el Antiguo Régimen?

El ritual del amor cortés representa la estructura feudal en las relaciones entre el pretendiente y la señora (*domna*), con un dinamismo vertical.
La lírica popular comunica la experiencia de los adolescentes y jóvenes, por medio de un ritual

distinto: el encuentro, el flirteo, la sexualidad corporal y las bodas. La relación entre los enamorados de ambos sexos es, en mayor medida, horizontal.
En distintos planos de "inclinación" se sitúan las relaciones amorosas entre personas de distintas culturas o castas en una misma sociedad, que aspiran a la unión contra las convenciones y fronteras: romances de frontera, historias de amor ejemplar.
Pero también tiene lugar la parodia, muchas veces misógina, como en las llamadas "serranas" o "serranillas"; así como una erótica liberada del orden represivo: *Libro del Buen Amor*, *Cuentos de Canterbury*, además del *Decamerón*.
La literatura amorosa se basa en la influencia de Al-Andalus, tanto por la aspiración a un amor ejemplar: el *amor udrí*, la lírica apasionada de Ibn-Zaydun de Córdoba o Al-Mutamid de Sevilla; como por el ambiente erótico de la corte cordobesa (Ibn-Hazm) y de una sociedad menos represiva (la *moaxaja* y el *zéjel* hispano-árabe).
Sin embargo, hay que reseñar, en sentido contrario, la conmoción de los oyentes musulmanes por la *pasión* expresada en las *jarchas*, recogidas de la cultura popular y puestas en boca de mujeres cristianas mozárabes.
En la literatura europea, durante siglos, hay un "exceso" en la expresión de la espera y de la ausencia que remite al Cantar de los Cantares, al ambiente afectivo de algunos Salmos, al mesianismo judío y al símbolo cristiano de la *parusía*: la espera del regreso.
La memoria judeo-cristiana rememora esos símbolos a causa de la contradicción provocada por el peso de estructuras sociales que truncan los afectos y castigan injustamente a los "amantes fieles": la guerra, según los romances de frontera; el matrimonio concertado sin amor, en las clases altas, como transparentan los *lais* de María de Francia o la *Historia de las desdichas de Abelardo* y la correspondencia epistolar con Eloísa.
Cuando esa contradicción anida en la propia conciencia y se hace insoportable, la historia de amor fiel se convierte en mito de la pasión autodestructiva: *Tristán e Isolda*, la *Cárcel de amor* de Diego de San Pedro.
La poesía de amor humano "a lo divino" es una tradición casi olvidada por los filólogos y eruditos (con excepciones como Martín de Riquer), que comienza a la vez que la literatura románica, con los trovadores. Significa de modo muy patente la liberación del alma, el sentimiento y las emociones respecto de las estructuras opresivas. He ahí uno de los rasgos específicos de la mística cristiana, de un modo muy notable en las mujeres escritoras.

¿Qué esferas de acción social y qué géneros del discurso les sirven de expresión?

La vida urbana desapareció en gran medida de Occidente, junto con tipos del discurso y esferas de acción asociados a la actividad ciudadana, tales como la Historia, la filosofía y los discursos técnicos, desde la medicina hasta la agricultura o la arquitectura. Roma pasó de más de un millón a algunas decenas de miles de habitantes.
Durante casi un milenio (ss. V-XV), entre los géneros de la creación y la vida real de la mayoría de las personas, campesinos sin medios para subsistir más de cuarenta años, hay un hiato: el orden imaginario.
Los marcos culturales que hemos descrito promueven la fabulación, hasta el punto que **no hay apenas diferencia entre mera invención, discurso histórico o ficción verosímil**.
Pero esa regresión a los orígenes de la cultura no significa que la sociedad vuelva a ser unitaria, por la superación de la desigualdad y el imperio, como proponían los profetas y llevan a la práctica los evangelios, en la raíz de las culturas occidentales.
Lo que surgen son géneros y esferas sociales diferenciadas por castas, a lo largo de un proceso histórico:

Alto medievo	épica en lengua germánica y, posteriormente, en lengua romance
Época feudal (desde el s. XI)	cultura oral: la mayoría del pueblo → lírica popular, romances (juglares)
	cultura escrita: nobles → poesía trovadoresca, novela de caballerías
	cultura latina: clérigos y monjes → teología, predicación, narración ejemplar (exempla), verso medido (historias maravillosas, parodias), teatro para ser leído
Baja edad media y proto-renacimiento (Italia: Florencia)	literatura popular (burguesa): pliegos de cordel, patrañas e historias de la vida cotidiana
	prehumanismo: Dante, Petrarca, Bocaccio
	místicos / místicas: meditaciones, poesía, cartas

¿Qué efecto tuvo el Islam en occidente? ¿Contribuyó al caos y a la violencia, como los pueblos germánicos?

Cómo ya sabemos por otras fuentes, el influjo de Al-Ándalus en occidente fue civilizador.
Por una parte, las obras literarias y filosóficas de autores musulmanes promueven una búsqueda de la armonía en la forma, hasta la perfección, que integre la cultura con el mundo físico, como efectos de la voluntad divina.
Además, la cultura musulmana no diferencia entre géneros y esferas sociales propios de una élite o del pueblo; promueve la alfabetización con el principal objetivo de conocer del Corán, así como desarrollar otros discursos, aunque necesariamente diferenciados: las matemáticas y las ciencias técnicas, la mera fantasía.
En consecuencia, obras como *La Divina Comedia* o el *Decamerón* no habrían sido posibles sin ese influjo; la primera se inspira en la cosmología apocalíptica judeo-cristiana y recibe los ecos del Corán, a través de otras obras (*Escala de Mahoma*); la segunda se hace cargo de un género cultivado en Oriente antes y con mayor éxito que en Occidente: la colección de narraciones de distinto tipo con un marco integrador realista o verosímil: las *Mil y una noches*, el *Calila e Dimna* de Alfonso el Sabio (*Kalila wa-Dimna, Panchatantra*) o sus paralelos castellanos, como *El conde Lucanor*.
Así pues, los musulmanes (árabes o bereberes) sirvieron de mediación para que Europa recobrase el contacto con los orígenes, más allá de un "orden imaginario", que se presumía sustancial y metafísico, en beneficio de la élite dominadora: la cultura griega y la Biblia en sus lenguas originales (hebreo, arameo y griego).

Podemos resumir ese largo camino de aprendizaje histórico del siguiente modo: **el humanismo europeo es hijo/a de un semita grecófono**. Supongo que reconocerlo puede ayudar a que el Islam recupere, a su vez, la conciencia de sus orígenes y su esplendor cultural, en épocas de mayor tolerancia, para orientar su desarrollo desde esas raíces. En suma, lo que importa es hacernos (volver a ser) **aprendices de humanidad**, como en el tiempo de la infancia.

UNIDAD 8. Renacimiento en todos los sentidos

Introducción

Muchos sentidos de los europeos se abrieron en esta época después de un letargo doctrinal. El humanismo crítico del Renacimiento es un modelo vigente de cómo juntar en la misma mesa los clásicos con los modernos, las culturas ajenas con la propia, y aprender de todas y todos en ese diálogo. Así nos lo proponen Lorenzo Valla, Luis Vives, Luisa Labé o Montaigne, entre muchos otros. Además, algunos autores, como Cervantes, beben de las culturas populares con menos prejuicios que antaño.
El estudio de los géneros literarios en la modernidad se distribuye entre varias unidades didácticas, en razón de su relevancia dentro del contexto histórico de Occidente. La lírica tuvo sus fuentes en el Renacimiento italiano, mientras que los géneros argumentativos recibieron un gran impulso gracias al humanismo. Ambos son centrales en esta unidad.

I. Análisis de problemas

RENACIMIENTO

¿Qué significa Renacimiento?

¿Contra qué se rebelan los autores renacentistas?

¿En qué consiste la recuperación de los clásicos? ¿No eran ya conocidos muchos de ellos?

¿Por qué adquirió una gran relevancia la cultura popular, junto con las lenguas vulgares?

¿Cuántos "renacimientos" hay en Europa?

¿Qué es el humanismo y quiénes son humanistas?

¿En qué consiste la modernidad?

¿Cuáles fueron las primeras "modas"?

¿Quiénes se presentan como modernos frente a los antiguos?

¿Qué diferencia hay entre moderno, antiguo y clásico?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por épocas y géneros.
b) una exposición de los contenidos en forma de respuestas a los problemas que puede plantear a los alumnos.
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
d) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "¿Cómo superar la tópica del amor-odio en las relaciones personales?"
2. Colgar en el blog de la asignatura un post para presentar el proyecto "Aprendi-luces" de esta unidad: "el soneto de tu vida".
3. Añadir otro blog con la sugerencia de que su elaboración del proyecto "Aprendices de humanidad: Una historia que compartir" incluya o adopte en su conjunto las formas de la tradición literaria que aparecen en esta unidad didáctica:
a) El Cancionero
b) El ensayo en cualquiera de sus variantes: fragmentos, diálogo.

Sesión 1: Renacimiento a la italiana

Aula TIC

1. Presentación: **Los nietos de Bocaccio**
- Conexión con la literatura italiana en la Edad Media.

a) ¿Qué significó Florencia en el Quattrocento italiano? Investigar y resumir las corrientes literarias y artísticas que se dieron cita en la ciudad
b) La corte de los Medici.
1) ¿Quién fue Lorenzo el Magnífico y qué tenía de Magnífico? ¿Te parece apropiado el sobrenombre?
2) Buscar un texto original de Marsilio Ficino donde defina la esencia del amor.

Fuentes:
General: http://www.historyteacher.net/APEuroCourse/WebLinks/WebLinks-Renaissance.html
Florencia. Presentación histórica: http://mgar.net/var/florenci.htm

2. **Antes que existiera el concepto: contornos difusos de una nueva época**

a) ¿Cuándo se utilizó por primera vez el concepto *Renascità* y a qué realidad se aplicó?
b) Definir brevemente el término *humanismo*.
1) ¿Cuándo y dónde se usó por primera vez?
2) ¿Quiénes fueron los primeros humanistas y a qué se dedicaban?
c) Definir brevemente los siguientes conceptos: Historia moderna (Edad moderna), modernidad, debate de los antiguos y los modernos.
1) ¿Qué periodo de la Historia circunscribe la Edad moderna?
2) ¿Cuándo comenzó a usarse el término *modernus* y a qué hecho cultural se refería?
3) ¿Por qué los conquistadores de América se consideraban superiores a los antiguos imperios? ¿Lo consideras un timbre de nobleza o de necedad?

Fuentes:
Cristóbal de Villalón, *Ingeniosa comparación entre lo antiguo y lo presente* (1539)
Stelio Cro (1986): "Los cronistas primitivos de Indias y la cuestión de antiguos y modernos"
Cronología del Renacimiento, de Giovani Papini: http://mgar.net/var/renacimi2.htm
Otros autores sobre el Renacimiento: http://mgar.net/var/renacimi3.htm
Martínez Sánchez (2010a): "Génesis y contradicciones de lo moderno", Parte II, cap. 3.

3. Estilización de la cortesanía
"Son las cosas de la corte tan enconadas, y aun tan ocasionadas, que no ha de pensar el cortesano que las menosprecia de voluntad, sino de necesidad; porque todo hombre maligno que tiene tesón de perseverar en la corte, o en breve acabará, o al cabo se perderá. Después que el cortesano se viniere a reposar a su casa, débese mucho guardar de no tomar enojo en ella; porque de otra manera, si en palacio estaba aburrido, en la aldea vivirá desesperado […] No ha de pensar nadie que por venirse a morar a la aldea y a retraer a su casa, que por eso las necesidades no le han de buscar y los enojos no le han de hallar; que a las veces el que nunca tropezó caminando por los puertos ásperos cayó y se derrostró en los prados floridos […] El cortesano que se retrae a su casa debe ser en el comer sobrio, en el beber moderado, en el vestir honesto, en los pasatiempos cauto y en la conversación virtuoso; porque de otra manera haría de la aldea corte habiendo de hacer de la corte aldea […] Esle también necesario que, puesto en su casa, visite los hospitales, socorra a los pobres, favorezca a los huérfanos y reparta con los mezquinos; porque de esta manera redimirá los males que cometió y aun los bienes que robó".
Fray Antonio de Guevara, "De la vida que ha de hacer el cortesano en su casa después que ha

dejado la corte", *Menosprecio de corte y alabanza de aldea* (1539)
Fuente: http://www.filosofia.org/cla/gue/gueca04.htm

a) Investigar sobre la moda pastoril en las cortes renacentistas. ¿Qué géneros literarios usaron tales imágenes?
b) Comparar los sumarios de dos manuales destinados a la formación de las élites durante el Renacimiento: Castiglione, *El Cortesano*, traducido por Juan Boscán (1534) y Erasmo, *Enchiridion Militiis Christiani* (1503) o *Manual del caballero cristiano* (1526). ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian? ¿Cómo se distinguen, ambos, de la mentalidad medieval sobre la caballería?
c) Comentar la defensa de la inteligencia femenina, según la cita de *El Cortesano*, que aparece en el libro de texto (San Martín Bastida y Urra Ríos, 2009: 98). ¿Qué progreso significa esta postura respecto a las ideas de Bocaccio sobre las mujeres?

4. Proyecto **Vinculados** en esta unidad (a continuar en casa)
a) Guarda en un documento de texto los links que has consultado.
b) Continúa con las actividades que has comenzado en el aula TIC, hasta concluirlas.

Sesión 2: *Historias* del soneto. Primera parte

Se entrega una antología de los textos y una guía para su comentario, de los cuales sólo algunos se realizan en clase.

1. **La invención del sujeto: Cancionero**

Canción XXXII

Quanto piú m'avicino al giorno extremo
che l'umana miseria suol far breve,
piú veggio il tempo andar veloce et leve,
e 'l mio di lui sperar fallace et scemo.
I' dico a' miei pensier': Non molto andremo
d'amor parlando omai, ché 'l duro et greve
terreno incarco come frescha neve
si va struggendo; onde noi pace avremo:
perché co llui cadrà quella speranza
che ne fe' vaneggiar sí lungamente,
e 'l riso e 'l pianto, et la paura et l'ira;
sí vedrem chiaro poi come sovente
per le cose dubbiose altri s'avanza,
et come spesso indarno si sospira

Quanto al estremo más me voy llegando
qu'el ser humano suele ir breve haziendo
conozco más qu'el tiempo va corriendo,
y qu'el falso esperar me va burlando.
Y digo a mis cuidados, ya tratando
mucho de amor no iremos, porque entiendo,
que me voy como nieve deshaziendo,
lo qual alguna paz nos irá dando.
Irá también cayendo la esperança,
que devanear me ha hecho grandemente,
y la risa, y temor, el llanto, e ira:
Ansí podremos ver quan fácilmente
el hombre por lo incierto se abalança,
y como en vano a ratos se sospira

Canción XXXV

Solo et pensoso i piú deserti campi
vo mesurando a passi tardi et lenti,
et gli occhi porto per fuggire intenti
ove vestigio human l'arena stampi.

Altro schermo non trovo che mi scampi
dal manifesto accorger de le genti,
perché negli atti d'alegrezza spenti
di fuor si legge com'io dentro avampi:

sì ch'io mi credo omai che monti et piagge
et fiumi et selve sappian di che tempre
sia la mia vita, ch'è celata altrui.

Ma pur sí aspre vie né sí selvagge
cercar non so ch'Amor non venga sempre
ragionando con meco, et io co llui.

Con tardos passos solo voy midiendo
pensativo los campos más desiertos,
y los ojos contino llevo abiertos,
por de humanos encuentros ir huyendo.

Que otro medio no veo, ni aun entiendo,
cómo pueda escapar de indicios ciertos,
porqu'en mis actos de alegría muertos
se lee fuera que voy dentro ardiendo:

De tal modo que pienso, antes lo digo
que no hay parte en el mundo que no tenga
de mi triste bivir noticia cierta.

Y hora poblada sea, hora desierta
ninguna entiendo que hay donde no venga
de mis cosas tratando Amor comigo

Petrarca, *Cancionero* (*Rerum vulgaria fragmenta*), Canción
Versión de Enrique Garcés (1591)

Audición:
Música polifónica del compositor renacentista Orlando di Lasso (s. XVI), sobre el soneto *Solo e pensoso*
http://www.youtube.com/watch?v=VDfLEDB_iXc&feature=related
(4:30)

Fuentes:

http://it.wikisource.org/wiki/Canzoniere_(Rerum_vulgarium_fragmenta)/Quanto_pi%C3%BA_m'avicino_al_giorno_extremo
http://digilander.libero.it/il_petrarca/translate_spanish/petrarca_sonetos_y_canciones.html

a) ¿Cuál es el origen del soneto y el madrigal? [La literatura italiana] ¿Y el de la sextina o la *chanson*? [los trovadores provenzales]
b) ¿Qué otra fuente asumieron los poetas, sobre todo en la literatura española, desde el Marqués de Santillana a García Lorca? Pon algunos ejemplos de tipos de poemas de esta procedencia, como la copla [estrofas de octosílabos: villancico, redondilla, o aun menores].
c) ¿A qué dos realidades se refiere el término Cancionero en el Renacimiento? [1) a la obra completa y ordenada de un poeta, generalmente autobiográfica; 2) a una recopilación de poemas de diversos autores: *Cancionero de Baena, Cancionero General*, ss. XV-XVI; 2bis) un tercer tipo, ya en el s. XVI, incorpora las partituras o *particellas* para ser cantadas: polifanía renacentista, acompañada en España por la vihuela: *Cancionero de Medinaceli* o *de Palacio*; en realidad, este modo es el más antiguo, porque las *Cantigas* (monódicas) incluían notación mensural]
d) El personaje de Amor aparece con frecuencia en los versos de Petrarca. ¿Se refiere a un sentimiento, a una idea, al mito de Eros/Cupido o a las tres cosas?
e) ¿Qué es lo que importa al poeta, en estos dos textos? ¿La persona amada o el amor mismo, que le guía?
f) Recuerda qué filósofo y qué tradición filosófica concebía el amor como una vía de ascenso al mundo de las ideas.
g) El *Cancionero* de Petrarca representa el itinerario seguido por el poeta, guiado por Amor, como una autobiografía poética. ¿Qué otros poetas hicieron lo mismo en italiano? ¿Quiénes imitaron las formas italianas (el soneto) en otras lenguas?

2. **La invención del objeto**

a) **Invención masculina del personaje femenino: dulce enemiga**

Ojos claros, serenos,
si de un dulce mirar sois alabados,
¿por qué, si me miráis, miráis airados?
Si cuanto más piadosos
más bellos parecéis a aquel que os mira,
no me miréis con ira
porque no parezcáis menos hermosos.
¡Ay, tormentos rabiosos!
Ojos claros, serenos,
ya que así me miráis, miradme al menos.

Gutierre de Cetina, Madrigal

Audición: El Madrigal, clave de la música renacentista española
Francisco Guerrero convierte en polifonía el poema de Gutierre de Cetina (Cancionero de Medinaceli): (2:32)
http://www.youtube.com/watch?v=mjobuWmEnf8

b) **Defensa y resiliencia femenina**

Ne reprenez, Dames, si j'ai aimé,
Si j'ai senti mille torches ardentes,
Mille travaux, mille douleurs mordantes.
Si, en pleurant, j'ai mon temps consumé,

Las ! que mon nom n'en soit par vous blamé.
Si j'ai failli, les peines sont présentes,
N'aigrissez point leurs pointes violentes :
Mais estimez qu'Amour, à point nommé,

Sans votre ardeur d'un Vulcain excuser,
Sans la beauté d'Adonis accuser,
Pourra, s'il veut, plus vous rendre amoureuses,

En ayant moins que moi d'occasion,
Et plus d'étrange et forte passion.
Et gardez-vous d'être plus malheureuses !

Fuente: http://coulmont.com/labe/sonnet24.html
Louise Labé, Soneto XXIV

Detente, sombra de mi bien esquivo,
imagen del hechizo que más quiero,
bella ilusión por quien alegre muero,
dulce ficción por quien penosa vivo.

Si al imán de tus gracias, atractivo,
sirve mi pecho de obediente acero,
¿para qué me enamoras lisonjero
si has de burlarme luego fugitivo?

Mas blasonar no puedes, satisfecho,
de que triunfa de mí tu tiranía:
que aunque dejas burlado el lazo estrecho

que tu forma fantástica ceñía,
poco importa burlar brazos y pecho
si te labra prisión mi fantasía.

Fuente: http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/cruzsor/sjidlc.htm

Sor Juana Inés de la Cruz

3. Figuras en relación

a) **Destrucción mutua**

Al que ingrata me deja, busco amante;
al que amante me sigue, dejo ingrata;
constante adoro a quien mi amor maltrata;
maltrato a quien mi amor busca constante.

Al que trato de amor, hallo diamante,
y soy diamante al que de amor me trata;
triunfante quiero ver al que me mata,
y mato a quien me quiere ver triunfante.

Si a éste pago, padece mi deseo:
si ruego a aquél, mi pundonor enojo:
de entrambos modos infeliz me veo.

Pero yo por mejor partido escojo
de quien no quiero, ser violento empleo,
que, de quien no me quiere, vil despojo.

Fuente:
http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/89142846541281696832457/index.htm

Sor Juana Inés de la Cruz

b) **Desengaño**

A Déu graesc que só desenganat
dels fets d'Amor, puix van tots al revés
del que pensí i de lo que em promés
quan fui per ell en sa cort acceptat.

Prometé'm molt, ab mostra de bon grat,
en aquell jorn que en son poder fui mès,
i, amant sens fi, no he trobat jamés
a mon voler ninguna igualtat.

Molt clar conec que só estat decebut,
perdent mon temps, pensant haver bon guard
del ben servir ab gran sol·licitud.

Poc val saber, tenint enginy, ni art,
on no es fa cas ni es coneix la virtut.
Sols regna al món d'Amor la pitjor part.

Pere Serafí, *Poesies catalanes*

Fuente: http://perso.wanadoo.es/lipmic/Poecat/serafi.htm#Sonet

c) **Fuego que une**

Tu sa' ch'i' so, signor mie, che tu sai
ch'i vengo per goderti più da presso,
e sai ch'i' so che tu sa' ch'i' son desso:
a che più indugio a salutarci omai?
  Se vera è la speranza che mi dai,
se vero è 'l gran desio che m'è concesso,
rompasi il mur fra l'uno e l'altra messo,
ché doppia forza hann'i celati guai.
  S'i' amo sol di te, signor mie caro,
quel che di te più ami, non ti sdegni,
ché l'un dell'altro spirto s'innamora.
  Quel che nel tuo bel volto bramo e 'mparo,
e mal compres' è dagli umani ingegni,
chi 'l vuol saper convien che prima mora.

Tú sabes que sé, mi señor, y sabes
que me aproximo más para gozarte,
y sabes que sé que sabes quien soy:
¿a qué pues más retardo en saludarse?
Si verdad es la esperanza que me das,
y verdad mi gran deseo concedido,
el muro rómpase alzado entre los dos,
que son mas fuertes los daños ocultos.
Si solo amo de ti, mi señor querido,
lo que de ti mas amas, no te enojes,
si un espíritu del otro se enamora.
Lo que en tu bella faz aprendo y busco,
mal lo comprende el ingenio humano:
Quien saberlo quiera, ha de morir entonces.

Miguel Ángel Buonarroti, *Rime*, 60
Versión de Luis Antonio de Villena (*Sonetos completos*, XVI)
Fuentes: http://it.wikisource.org/wiki/Rime_(Michelangelo)
http://www.poesia-irc.com/phpnuke/modules.php?name=News&file=article&sid=3538

Audición:
Música del compositor contemporáneo Benjamin Britten, *7 Sonnets of Michelangelo* Op 22, Sonett LV
Intérprete: Jonas Kauffmann
(2:30)
http://www.youtube.com/watch?v=kG_g049LP0Q
(Como pueden ver, la numeración de los poemas de Miguel Ángel se ha convertido en un caos entre ediciones distintas)

f) Explora los símbolos que subyacen a las actitudes predominantes en cada uno de los poemas.
g) La invención del objeto amado como una presa codiciada ya estaba presente en la tradición clásica y en el Decamerón. Pon ejemplos.
h) El primer poema es un famoso madrigal de un poeta sevillano renacentista. Consigue convertir el tópico en otra cosa. ¿En qué consiste su acierto? [El "objeto" tiene vida propia, más allá del poema. El juego metafórico se convierte en un piropo]
i) ¿A dónde conduce el "laberinto de pasiones" entre sujetos que se tratan como objetos, en una especie de cacería expansiva, según el análisis de Sor Juana?
j) Intenta traducir el soneto de Louise Labé, con ayuda del profesor. ¿Por qué se dirige su voz a las mujeres, en vez de a los hombres? ¿Tiene alguna relación con el tema de su *Debate de Locura y Amor*?
k) Traduce también el soneto de Pere Serafí, pintor catalán del s. XVI. Se dice que es heredero de Ausias March, el modelo de poeta cortesano en lengua valenciana o catalana, no por acomodarse a la estética petrarquista, sino por su expresión propia. ¿Tiene sentido la queja de Serafí? ¿Te parece sincera su voz, o es una vuelta más sobre las convenciones vigentes?
l) Aunque todos los poemas son valiosos, ¿qué actitud de las representadas te parece más veraz y verdadera en el amor?

4. **Temas clásicos, con trampa: *carpe diem / collige, rosa***

a) **Demanda amenazante**

Quand vous serez bien vieille, au soir, à la chandelle,
  Assise auprez du feu, devidant et filant,
Direz, chantant mes vers, en vous esmerveillant:
Ronsard me celebroit du temps que j'estois belle.
  Lors vous n'aurez servant oyant telle nouvelle,
Desja sous le labeur à demy sommeillant,
Qui au bruit de Ronsard ne s'aille resveillant,
Benissant vostre nom de louange immortelle.
  Je seray sous terre, et fantosme sans os,
Par les ombres myrteux je prendray mon repos;
Vous serez au fouyer une vieille accroupie,
  Regrettant mon amour et vostre fier desdain.
Vivez, si m'en croyez, n'attendez à demain,
Cueillez dès aujourd'huy les roses de la vie.

Fuente: http://www.lepg.org/ronsard5.htm

Cuando seas anciana, de noche, junto a la vela
Pierre Ronsard, *Sonetos para Helena*

hilando y devanando, sentada junto al fuego,
dirás maravillada, mientras cantas mis versos:
«Ronsard me celebraba, cuando yo era hermosa»,
Ya no tendrás sirvienta que tales nuevas oiga
y que medio dormida ya por la labor
se despierte al oír el sonido de mi nombre,
bendiciendo el tuyo con inmortal alabanza.
Yo estaré bajo tierra, y fantasma sin huesos
reposaré junto a la sombra de los mirtos,
y tú serás una anciana junto al hogar encogida.
Lamentando mi amor y tu desdén altivo
Vive, créeme, no aguardes a mañana:
Coge desde hoy las rosas de la vida.

Fuente:
http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/fran/ronsard/helena.htm

b) **Consejo**

Mientras por competir con tu cabello
Oro bruñido al sol relumbra en vano,
Mientras con menosprecio en medio el llano
Mira tu blanca frente al lilio bello;

Mientras a cada labio, por cogello,
Siguen más ojos que al clavel temprano,
Y mientras triunfa con desdén lozano
Del luciente cristal tu gentil cuello,

Goza cuello, cabello, labio y frente,
Antes que lo que fue en tu edad dorada
Oro, lilio, clavel, cristal luciente,

No sólo en plata o vïola troncada
Se vuelva, más tú y ello juntamente
En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Fuente: http://sonnets.spanish.sbc.edu/Gongora_CLXVI.html

Luis de Góngora

c) **Réplica**

Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis:
si con ansia sin igual
solicitáis su desdén,
¿por qué queréis que obren bien
si las incitáis al mal?

Combatís su resistencia
y luego, con gravedad,
decís que fue liviandad
lo que hizo la diligencia.

Parecer quiere el denuedo
de vuestro parecer loco,
al niño que pone el coco
y luego le tiene miedo. […]

Fuente: http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/sorjuana.htm

Sor Juana Inés de la Cruz, Redondillas

Visionado: Videoarte por R. Maynez (2007): "Concepto: hombres necios" (1 m.)
http://www.youtube.com/watch?v=ZzycWGQ4JkM

a) Define lo que significan los tópicos del *carpe diem* y del *collige, virgo, rosas* con ayuda del libro de texto. ¿Qué poetas latinos los cultivaron?
b) ¿Cuál de estos temas corresponde a cada cual? ¿Cómo han sido tratados por los autores?
c) ¿Te parece que la convención masculina "tenía trampa" en su época o es una mera invitación a disfrutar de la vida? ¿En qué sentido?
d) Analiza la crítica planteada por Sor Juana Inés. ¿Qué tensión y doblez está describiendo? [Como resultado de una práctica de siglos, el rito amoroso colocaba a la mujer en una posición pasiva y la convertía en culpable, tanto si aceptaba como si no aceptaba]
e) ¿Qué sanción social recaía sobre una mujer por adulterio? ¿Y qué amenazaba a una mujer por despreciar a un amante?
[El "doble vínculo" es un mecanismo psicológico que provoca disociación, al enfrentar a la persona con una causa de afecto y de dolor al mismo tiempo]
f) Compara el soneto de Ronsard con el de Louise Labé: ¿en qué se diferencia su métrica? [Labé usa el soneto con versos endecasílabos y Ronsard con alejandrinos] ¿Qué efecto produce uno y otro?

Tarea para casa:
Proyecto **Co-emocionante** para esta unidad: **¿Cómo superar la tópica del amor enredado con odio?**

a) ¿Te resulta emocionante el supuesto de una "guerra entre los sexos" ancestral, o te produce angustia? ¿Por qué?
b) ¿Cuál era la intención expresa de Fernando de Rojas cuando compuso la *Tragicomedia de Calisto y Melibea*? ¿Te parece que sea posible superar los mitos del amor destructivo y autodestructivo?

c) ¿Qué alternativas encuentras en la memoria cultural y compartida?
d) ¿Cuál sugieres tú?
e) Considera el hecho de que Miguel Ángel Buonarroti y Sor Juana Inés de la Cruz se enamoraron de personas de su propio sexo. Ahora, vuelve a leer sus poemas respectivos. ¿Cambia ese dato tu percepción de su sentido? ¿Cómo?

Sesión 3: Historias del soneto. Segunda parte

5. **Elegías**

a) **Abandono**

¡Oh dulces prendas por mi mal halladas,
dulces y alegres cuando Dios quería,
juntas estáis en la memoria mía
y con ella en mi muerte conjuradas!

¿Quién me dijera, cuando las pasadas
horas qu'en tanto bien por vos me vía,
que me habiades de ser en algún día
con tan grave dolor representadas?

Pues en una hora junto me llevastes
todo el bien que por términos me distes,
lleváme junto el mal que me dejastes;

si no, sospecharé que me pusistes
en tantos bienes porque deseastes
verme morir entre memorias tristes.

Fuente: http://www.garcilaso.org/obras/sonetos.htm

Garcilaso, Soneto X

b) **Muerte**

Alma minha gentil, que te partiste
tão cedo desta vida descontente,
repousa lá no Céu eternamente,
e viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
memória desta vida se consente,
não te esqueças daquele amor ardente
que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer te
algüa causa a dor que me ficou
da mágoa, sem remédio, de perder te,

roga a Deus, que teus anos encurtou,
que tão cedo de cá me leve a ver te,
quão cedo de meus olhos te levou.

Fuente: http://www.sonetos.com.br/sonetos.php?n=337

Luis de Camões, Soneto 80

c) **Vejez**

Este que ves, engaño colorido,
que, del arte ostentando los primores,
con falsos silogismos de colores
es cauteloso engaño del sentido;

éste, en quien la lisonja ha pretendido
excusar de los años los horrores,
y venciendo del tiempo los rigores
triunfar de la vejez y del olvido,

es un vano artificio del cuidado,
es una flor al viento delicada,
es un resguardo inútil para el hado:
es una necia diligencia errada,
es un afán caduco y, bien mirado,
es cadáver, es polvo, es sombra, es nada.

Fuente: http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/cruzsor/retrato.htm

Sor Juana Inés de la Cruz, Soneto 145

d) **Los efectos de la guerra**

Thränen des Vaterlandes Anno 1636

Wir sind doch nunmehr gantz / ja mehr denn gantz verheeret!
Der frechen Völcker Schaar / die rasende Posaun
Das vom Blutt fette Schwerdt / die donnernde Carthaun /
Hat aller Schweiß / und Fleiß / und Vorrath auffgezehret.

Die Türme stehn in Glutt / die Kirch ist umgekehret.
Das Rathauß ligt im Grauß / die Starcken sind zerhaun /
Die Jungfern sind geschänd´t / und wo wir hin nur schaun
Ist Feuer / Pest / und Tod / der Hertz und Geist durchfähret.

Hir durch die Schantz und Stadt / rinnt allzeit frisches Blutt.
Dreymal sind schon sechs Jahr / als unser Ströme Flutt /
Von Leichen fast verstopfft / sich langsam fort gedrungen

Doch schweig ich noch von dem / was ärger als der Tod /
Was grimmer denn die Pest / und Glutt und Hungersnoth
Das auch der Seelen Schatz / so vilen abgezwungen.

Lágrimas de la patria
Anno 1636

¡Estamos por entero, y aún más que aniquilados!
Las huestes arrogantes, el clarín rabioso,
el cañón tonante, de sangre el sable untuoso,

acopio, afán, sudor han de todos agotado!

Nuestras torres en llamas, volteada la iglesia.
El Cabildo en ruinas, los héroes están batidos,
mancilladas las vírgenes, y alcanza el sentido
sólo el fuego y la peste, donde la muerte arrecia.

Por foso y cïudad siempre sangre fresca fluye.
Tres veces ya seis años el agua ha que huye
en los torrentes, lenta, de cadáveres ahíta.

Y callo que la muerte aquello aún más feroz,
que la peste y la hambruna y las llamas más atroz:
que a tantos el tesoro del alma se les quita.

Andreas Gryphius

Fuente: http://www.bibliele.com/CILHT/sturm.html#vaterland

e) **La decadencia**

Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,
de la carrera de la edad cansados,
por quien caduca ya su valentía.

Salime al campo, ví que el sol bebía
los arroyos del hielo desatados,
y del monte quejosos los ganados,
que con sombras hurtó su luz al día

Entré en mi casa, ví que amancillada
de anciana habitación era despojos;
mi báculo más corvo y menos fuerte.

Vencida de la edad sentí mi espada
y no hallé cosa en que poner los ojos
que no fuese recuerdo de la muerte.

Francisco de Quevedo (última versión: en el *Parnaso*)

Fuente: http://es.wikisource.org/wiki/Miré_los_muros_de_la_patria_mía

a) ¿Qué significa elegía? ¿Y duelo?
b) Describe la pérdida de que se lamenta cada uno de los poetas.
c) Examina los recursos empleados por los poetas y seleccionar aquellos que han impresionado más y mejor a los alumnos.
d) Las lenguas pueden tener una estructura morfosintáctica y fonética tan distinta como el portugués y el alemán. ¿Cuál es la diferencia más evidente? [En gallego y portugués, las sinalefas y sinéresis son continuas, mientras que en alemán apenas se producen; por eso el metro elegido es más largo, véase el ejercicio f.2]
e) Compara los sonetos de Góngora (CLXVI) y Sor Juana Inés (145). ¿A qué se debe la cita explícita de Sor Juana? Investiga sobre el papel de Góngora en su vida.
f) ¿Cuál es el tema principal del soneto de Sor Juana? ¿Qué denuncia? ¿Su rostro en el espejo o el

poema como artificio vanidoso? [En esa ambigüedad está la metáfora del poema y su genialidad, muchas veces inadvertida]
g) Fíjate en el admirable equilibrio de los dos últimos poemas y su resolución final.
1) ¿Son una mera coletilla o el desenlace de su desarrollo? ¿Qué aportan al sentido del conjunto?
2) El soneto fue adaptado al alemán con verso alejandrino, lo que le presta más anchura para convertirse en forma descriptiva e incluso narrativa, como en varios poemas de Gryphius (A las estrellas, Memoria de una peligrosa tempestad, etc.). Éste se refiere a la guerra de los 30 años que asoló Alemania. ¿Cuál puede ser la causa que aniquile su alma o la de otros?
3) No obstante, la descripción contemplativa y concentrada ya había arraigado en la tradición del soneto, desde Petrarca hasta Quevedo. ¿En qué se convierten los imperios, aunque nos sean destruidos por la guerra, según Quevedo? ¿Prevalece en el soneto la nostalgia o la autocrítica?

6. **Parodia de las convenciones**: John Donne, Shakespeare

Woman's Constancy

NOW thou hast loved me one whole day,
To-morrow when thou leavest, what wilt thou say ?
Wilt thou then antedate some new-made vow ?
Or say that now
We are not just those persons which we were ?
Or that oaths made in reverential fear
Of Love, and his wrath, any may forswear ?
Or, as true deaths true marriages untie,
So lovers' contracts, images of those,
Bind but till sleep, death's image, them unloose?
Or, your own end to justify,
For having purposed change and falsehood, you
Can have no way but falsehood to be true ?
Vain lunatic, against these 'scapes I could
Dispute, and conquer, if I would ;
Which I abstain to do,
For by to-morrow I may think so too.

John Donne, *Sonnets and Songs* (1592-1596, 1635)

Constancia de mujer

Un día entero me has amado.
Mañana, al marchar, ¿qué me dirás?
¿Adelantarás la fecha de algún voto recién hecho?
¿O dirás que ya
no somos los mismos que antes éramos?
¿O que de promesas hechas por temor reverente
del amor y su ira, cualquiera puede abjurar?
¿O que, como por la muerte se disuelven matrimonios verdaderos,
así los contratos de amantes, a imagen de los primeros,
atan sólo hasta que el sueño, imagen de la muerte, los desata?
¿O es que para justificar tus propios fines
por haber procurado falsedad y mudanza, tú
no conoces sino falsedad para llegar a la verdad?
Lunática vana, contra estos subterfugios podría yo
argumentar, ganando, si lo hiciera.
Pero me abstengo,
porque mañana puede que yo así también piense.

Versión de Purificación Ribes
Fuentes:
http://amediavoz.com/
http://www.luminarium.org/sevenlit/donne/donnebib.htm

My Mistress' eyes are nothing like the Sun,
Coral is far more red, than her lips' red,
If snow be white, why then her breasts are dun:
If hairs be wires, black wires grow on her head:

I have seen roses damask'd red and white,
But no such roses see I in her cheeks,
And in some perfumes is there more deligh,
Than in the breath that from my Mistress reeks.

I love to hear her speak, yet well I know,

That Music hath a far more pleasing sound:
I grant I never saw a goddess go,
My Mistress when she walks treads on the ground.

And yet by heaven I think my love as rare,
As any she beli'd with false compare.

Shakespeare, Soneto 130

Los ojos de mi amada no parecen dos soles,
y el coral es más rojo, que el rojo de sus labios.
Siendo blanca la nieve, sus senos son oscuros,
y si el cabello es negro en ella es hierro negro.

He visto rosas rojas, blancas y adamascadas,
mas nunca en sus mejillas encuentro tales cosas.
Y en algunos perfumes, existe más deleite,
que en ese dulce aliento que emana de mi amada.

Amo escuchar su voz y sin embargo, entiendo,
que la música tiene un sonido más grato.
No he visto caminar por la tierra a una diosa,
pero al andar mi amada, va pisando la tierra.

Mas juro y considero a mi amada tan única,
que no existe en el mundo, ilusión que la iguale.

Edición de Ramón García González

Fuente:
http://www.shakespeares-sonnets.com/130comm.htm
http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12048731998085961865624/p0000007.htm#I_144_

Visionado: Fragmento de John Madden, *Shakespeare in Love* (1998). Recitado del soneto 130

a) ¿Cuál es el tema de sendos poemas?
b) ¿Qué tiene en común la actitud de Shakespeare y Donne frente a las convenciones de la lírica anterior? ¿Qué les diferencia?
c) ¿Te parece que son groseros con las mujeres, o incluso misóginos? ¿Por qué?
d) ¿Por qué se caracteriza el soneto anglosajón, frente al italiano, desde que fue adaptado por Surrey, algunas décadas antes de Shakespeare? [Tres cuartetos de rima diversa más una pareja final]

7. **Soneto metafísico y conceptista**

Death be not proud, though some have called thee]
Mighty and dreadful, for thou art not so,
For those whom thou think'st thou dost overthrow,]
Die not, poor Death, nor yet canst thou kill me.
From rest and sleep, which but thy pictures be,
Much pleasure: then from thee much more must flow,]
And soonest our best men with thee do go,
Rest of their bones, and soul's delivery.
Thou art slave to fate, chance, kings, and desperate men,]
And dost with poison, war, and sickness well;
And poppy or charms can make us sleep as well
And better than thy stroke; why swell'st thou then?
One short sleep past, we wake eternally,
And death shall be no more[;] [D]eath[,] thou shalt die.

Ten más modestia, Muerte, aunque se te haya
erróneamente dicho poderosa
y temible; pues esos que has borrado
no mueren, pobre Muerte, incapaz hasta
de aniquilarme a mí. Si el reposo
y el sueño son tan gratos, cuánto más
no debes serlo tú: así se explica
que los mejores antes den contigo
libertad a sus almas y a sus huesos
descanso. Azar, reyes, suicidas,
son tus amos, habitante de pócimas,
enfermedad y guerras. Y más diestros
que tú son los hechizos. Menos humos,
que veremos tu fin; tu muerte, Muerte.

John Donne, *Holy Sonnets* (1618), Soneto X
Versión de Víctor Botas, *Antología poética*

Visionado: Fragmento de *W;t* (; en lugar de i), obra de teatro de Margaret Edson (1995), adaptada al cine por Mike Nichols e interpretada por Emma Thompson (1999):
(5 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=4CJFTwjVB9A

Fuentes:
http://www.sonetos.com.br/sonetos.php?n=9892
http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/vbotas/12812740915602617109213/p0000001.htm#I_21_

Amor constante más allá de la muerte

Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera;

mas no, de esotra parte, en la ribera,
dejará la memoria, en donde ardía:
nadar sabe mi llama la agua fría,
y perder el respeto a ley severa.

Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
medulas que han gloriosamente ardido:

su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, mas tendrá sentido;
polvo serán, mas polvo enamorado

Francisco de Quevedo

Fuente: http://sonnets.spanish.sbc.edu/

a) Describe el tema principal de cada poema. ¿Qué tienen en común?
b) ¿Qué diferencia a los dos autores?
c) Compara el modo de usar el lenguaje por ambos autores. Donne hace uso del *wit*, como antes vimos, para relacionar conceptos en apariencia lejanos. ¿De qué manera utiliza Quevedo su "ingenio"? Pon ejemplos de ambos textos.
d) ¿Cómo suele denominarse el uso peculiar del lenguaje en los siguientes versos?
"death[,] thou shalt die"
"polvo enamorado"
¿Qué efecto producen en el lector, según tu sensibilidad?

8. **Reinvención: John Keats, Miguel Hernández, Lorca y Pablo Neruda**

On the grasshopper and cricket

The poetry of earth is never dead:
When all the birds are faint with the hot sun,
And hide in cooling trees, a voice will run
From hedge to hedge about the new-mown mead;
That is the Grasshopper's--he takes the lead
In summer luxury,--he has never done
With his delights; for when tired out with fun
He rests at ease beneath some pleasant weed.
The poetry of earth is ceasing never:
On a lone winter evening, when the frost
Has wrought a silence, from the stove there shrills
The Cricket's song, in warmth increasing ever,
And seems to one in drowsiness half lost,
The Grasshopper's among some grassy hills.

Sobre la cigarra y el grillo

Jamás la poesía de la tierra se extingue:
cuando a todos los pájaros abate el sol ardiente
y ocúltanse en fresdores de umbría, una voz corre
de seto en seto, por prados recién segados.
Es la de la cigarra. El concierto dirige
de la pompa estival y no se sacia nunca
de sus delicias, pues si le cansan sus juegos,
se tumba a reposar bajo algún junco amable.
En la tierra jamás la poesía cesa:
cuando, en la solitaria tarde invernal, el hielo
ha labrado el silencio, en el hogar ya vibra
el cántico del grillo, que aumenta sus ardores,
y parece, al sumido en somnolencia dulce,
la voz de la cigarra, entre colinas verdes.

John Keats (1795-1821)
Versión de Màrie Montand

Fuente: http://poemaseningles.blogspot.com/2005/06/john-keats-on-grasshopper-and-cricket.html

Por desplumar arcángeles glaciales,
la nevada lilial de esbeltos dientes
es condenada al llanto de las fuentes
y al desconsuelo de los manantiales.

Por difundir su alma en los metales,
por dar el fuego al hierro sus orientes,
al dolor de los yunques inclementes
lo arrastran los herreros torrenciales.

Al doloroso trato de la espina,
al fatal desaliento de la rosa
y a la acción corrosiva de la muerte

arrojado me veo, y tanta ruina
no es por otra desgracia ni por otra cosa
que por quererte y sólo por quererte.

Miguel Hernández, *El rayo que no cesa* (1936), Soneto final

Fuentes: http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/esp/hndzmigu/soneto.htm
http://es.wikisource.org/wiki/El_rayo_que_no_cesa
Francisco J. Lobera Serrano, "Por desplumar arcángeles glaciales: retórica e historia personal en Miguel Hernández": http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/15/15_209.pdf

Tú nunca entenderás lo que te quiero
porque duermes en mí y estás dormido.
Yo te oculto llorando, perseguido
por una voz de penetrante acero.

Norma que agita igual carne y lucero
traspasa ya mi pecho dolorido
y las turbias palabras han mordido
las alas de tu espíritu severo.

Grupo de gente salta en los jardines
esperando tu cuerpo y mi agonía
en caballos de luz y verdes crines.

Pero sigue durmiendo, vida mía.
Oye mi sangre rota en los violines.
¡Mira que nos acechan todavía!

Federico García Lorca, "El amor duerme en el pecho del poeta", *Sonetos del amor oscuro*

Fuente:
http://users.telenet.be/gaston.d.haese/lorca_el_amor_oscuro.html

Desde hace mucho tiempo la tierra te conoce:
eres compacta como el pan o la madera,
eres cuerpo, racimo de segura substancia,
tienes peso de acacia, de legumbre dorada.

Sé que existes no sólo porque tus ojos vuelan
y dan luz a las cosas como ventana abierta,
sino porque de barro te hicieron y cocieron
en Chillán, en un horno de adobe estupefacto.

Los seres se derraman como aire o agua o frío
y vagos son, se borran al contacto del tiempo,
como si antes de muertos fueran desmenuzados.

Tú caerás conmigo como piedra en la tumba
y así por nuestro amor que no fue consumido
continuará viviendo con nosotros la tierra.

Pablo Neruda, *Cien sonetos de amor* (1959), Soneto XV

Fuente:
http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/100sone.htm

a) ¿Qué novedades introducen los autores en sus respectivos poemas, respecto de la tradición literaria?
b) Además de variar la construcción estrófica respecto al endecasílabo blanco de Shakespeare o Donne, el soneto de Keats introduce un tema ajeno a los que hemos enumerado hasta ahora: la vida cotidiana, como Wordsworth en otros moldes. ¿Qué simboliza, para ti, "la poesía de la tierra" ("the poetry of earth")?
c) En su poema, Miguel Hernández juega con el lenguaje como en *Perito en lunas*, pero su universo simbólico es mucho más abarcador y profundo. ¿Cuál es el motivo evidente del poema? [Las sensaciones desagradables durante una excursión al monte con la amada] ¿En qué consiste la ironía?
d) ¿Crees que Miguel Hernández y Lorca reproducen la actitud del poeta autodestructivo o que ironizan con ella, para expresar un temor propio y de todos?
e) ¿Qué realidad late detrás de los poemas? [Está a punto de desatarse la Guerra Civil]
f) A la vez, ¿qué símbolos de nuestra cultura expresan? [La encarnación de Cristo, los códigos sobre la pureza: los ángeles, el sufrimiento soportado por amor]
g) ¿A qué porvenir se refiere el poema de Neruda? ¿A una mera degradación de la materia o a una encarnación eterna, una unión inseparable con la tierra?

Presentación del proyecto **Aprendi-luces: El soneto de tu vida**

Cierto que el soneto es la estrofa castellana que exige un mayor esfuerzo a los creadores, tanto por la tradición que arrastra, como por el rigor de la forma. Si los alumnos lo prefieren, pueden elegir alguna de las otras formas clásicas: madrigal, villancico, etc. Pero hemos reconstruido a grandes rasgos su recepción y su evolución para que ahora puedan convertir en procedimiento creativo los recursos que han estudiado.

1) Traduce un soneto distinto a los que hemos seleccionado en esta introducción; cualquiera, siempre que sea del s. XVI. Explica por qué lo has elegido.

2) Escribe un soneto que esté motivado por tus emociones reales, pero que se convierta en una forma valiosa para todos. Supongo que ahí está la clave.

Sesión 4: La literatura mística

1. Aclarar dudas sobre las dos jornadas anteriores

2. **El recogimiento**

Audición: Josquin Desprez, "Kyrie Leison" de la misa *Pange Lingua*
http://www.youtube.com/watch?v=ZtfmRE8nYNQ&feature=related
(2:40)

a) Puente entre la vida monástica y la vida burguesa
"Todas las personas, por supuesto, buscan tener conocimientos
pero ¿de qué sirve la ciencia sin el respeto a Dios?
Con seguridad es mejor el campesino humilde
sirviendo a Dios
que el engreído intelectual que estudia el Cosmos
olvidando el propio conocimiento.
El que bien se conoce a sí mismo
acepta sus limitaciones
y no se complace con las alabanzas que le puedan dirigir.
Si conociera todo lo que existe en el mundo
pero no viviera en el amor
¿de qué me serviría ante Dios
que tendrá que juzgarme por mis actos?"
Tomás de Kempis, *La imitación de Cristo*
Versión de Luis Otero Linares

Fuente: http://multimedios.org/docs/d001289/p000001.htm#0-p0.1.1

b) La búsqueda del encuentro con el Misterio:
"Y allegándote a Dios de esta manera, luego Dios se allegará a ti. Y si con todas tus fuerzas porfiares por salir de tu escuridad y ignorancia, y desechar toda turbación y ruido que los sentidos causan a quien en ellos se detiene y ocupa, muy presto y aun muy conforme a lo que tú has menester te saldrá Dios a recebir desde aquella su luz donde ninguno puede llegar, y de aquel su silencio que no se puede pensar, adonde no solamente todos los exercicios de los sentidos con sus alteraciones y imperfecciones cessan y descansan por ser su ocupación en cosas exteriores, pero aun la imaginación, que passa adelante y buela por las cosas intelligibles, que son más altas, donde no pueden llegar los sentidos, también ésta repossa y sosiega en Dios, teniendo dél noticia y verdadero conocimiento, así por todas las cosas criadas como principalmente por el espejo y luz de su Evangelio, y estando perfectamente nuestro espíritu unido por su amor con aqueste único bien, de quien esperamos gozar para siempre jamás. Amén".
Erasmo, *El Enquiridión: Manual del caballero cristiano*, regla V, traducido por el Arcediano del Alcor

a) Muchas religiones, e incluso las técnicas y terapias actuales, describen la entrada en uno mismo, el autoexamen y la veracidad como un primer paso inexcusable. Pero ¿basta con quedarse ahí?
b) De acuerdo con la intención de los propios autores, o más allá de ellos, ¿qué riesgo plantea un recogimiento interpretado como cierre en sí mismo, contra el mundo?

2. **La memoria sensible**

"And sometimes, when she saw the crucifix, or if she saw a man had a wound, or a beast, whichever it were, or if a man beat a child before her or hit a horse or other beast with a whip, if she saw or heard it, she thought she saw our Lord being beaten or wounded, just as she saw it in the man or in the beast, either in the fields or in the town, and alone by herself as well as among people".
[…] "Then the lady's priest came to her, saying, "Woman, Jesus is long since dead."
When her crying ceased, she said to the priest, "Sir, his death is as fresh to me as if he had died this same day, and so, I think, it ought to be to you and to all Christian people"

Margery Kempe, *The Book*, Libro 1, caps. 35 y 60

Fuentes:
http://books.google.es/
Explicación en:
http://www.sparknotes.com/lit/margerykempe/quotes.html#explanation5

"No penséis que está la cosa en si se muere mi padre u hermano, conformarme tanto con la voluntad de Dios, que no lo sienta, y si hay trabajos y enfermedades, sufrirlos con contento. Bueno es, y a las veces consiste en discreción; porque no podemos más, y hacemos de la necesidad virtud: ¡cuántas cosas de éstas hacían los filósofos, aunque no sea de éstas, de otras, de tener mucho saber! Acá solas estas dos que nos pide el Señor: amor de su Majestad y del prójimo, es en lo que hemos de trabajar; guardándolas con perfeción hacemos su voluntad, y ansí estaremos unidos con Él. ¡Qué lejos estamos de hacer como debemos a tan gran Dios estas dos cosas, como tengo dicho! Plega a su Majestad nos dé gracia, para que merezcamos llegar a este estado, que en nuestra mano está, si queremos. La más cierta señal que, a mi parecer, hay de si guardamos estas dos cosas, es guardando bien la del amor del prójimo; porque si amamos a Dios no se puede saber, anque hay indicios grandes para entender que le amamos, mas el amor del prójimo sí. Y estad ciertas, que mientras más en éste os vierdes aprovechadas, más lo estáis en el amor de Dios; porque es tan grande el que su Majestad nos tiene, que en pago del que tenemos a el prójimo, hará que crezca el que tenemos a su Majestad por mil maneras: en esto yo no puedo dudar".
Teresa de Jesús, *Las Moradas*, Morada 5, cap. 3.

Audición: John Dowland, *Lacrimae antiquae* (*Lachrimae or Seaven Teares figured in Seaven Passionate Pavans*, 1604) interpretado por Jordi Savall (viola de gamba) y Hesperion XXI
http://www.youtube.com/watch?v=LCfhqh0u20c&feature=related

a) Reunirse en grupos de tres para traducir el primer texto.
b) Una experiencia mística puede producirse en medio de la calle, por azar, o en un ritual público, en la medida que su asunto sea la iniciación en el Misterio. ¿Hay algún acontecimiento parecido, en tu vida, a la vivencia de Margery Kempe?
c) ¿Qué te parece la reacción de Margery Kempe ante el sufrimiento de cualquier ser? ¿Y la demanda de Teresa de Jesús a sus hermanas? ¿Por qué?
d) Recordar los medios del aprendizaje y la formación estética a través de la identificación con la vida narrada del otro, como medio para desarrollar la sensibilidad. ¿Cómo se forman los sentidos, a la luz de Margery Kempe? ¿Cómo crece el amor, según Teresa de Jesús? ¿De qué modo se complementan los dos textos?
e) Compara el sentido de la Semana Santa en Andalucía o en otros ambientes hispánicos con las imágenes de estas dos mujeres místicas. ¿Qué tienen en común?

3. **El diálogo interior**

"La segunda persona de la Trinidad es nuestra Madre por naturaleza en nuestra creación sustancial, en ella hallamos fundamento y raíz, y es nuestra Madre de misericordia al haber asumido nuestra sensualidad. Y así nuestra Madre obra en nosotros de distintas maneras, en ella nuestras dos partes permanecen unidas. Pues en Cristo nuestra Madre nos desarrollamos y crecemos, y su misericordia nos transforma y nos restablece, y por el poder de su Pasión, su muerte y su Resurrección nos une a su sustancia. Y así obra nuestra Madre de misericordia en todos sus amados hijos".

"El hombre camina derecho. El alimento que ingiere se esconde en su cuerpo como en el interior de una bella escarcela. Llegado el tiempo de las necesidades, la escarcela se abre y se cierra después de la manera más honesta. Es obra de Dios, como lo muestran estas palabras: descendió hasta la más humilde de nuestras necesidades. Pues nada desprecia de lo que ha creado […] Y así como el cuerpo se viste de telas, y la carne de piel, y el hueso de carne y el corazón de un pecho, así nosotras, cuerpo y alma, nos vestimos de la bondad de Dios y estamos encerradas en ella".

"Entonces me fue mostrado algo muy pequeño, del tamaño de una avellana, descansando en la palma de mi mano, según me pareció […] Me fue respondido […] es todo lo creado. Me sorprendió que esta cosa pudiera subsistir pues, a mi parecer, semejante nonada podía ser aniquilada en un instante. Y se me respondió a mi entendimiento: subsiste y subsistirá siempre, porque Dios la ama. Y así todo tiene su ser del amor de Dios. En esta nonada vi tres propiedades. La primera: Dios la ha creado. La segunda: Dios la ama. La tercera: Dios la guarda. Mas ¿qué vi en ella? Al creador, al amante, al guardián. Y mientras yo no esté sustancialmente unida a él no podré alcanzar ni pleno reposo ni verdadero gozo".

Juliana de Norwich, *Revelations of Divine Love* (1393), apud Victoria Cirlot y Blanca Garí (1999)

Audición: Música de Giovanni da Palestrina, "Sicut cervus" (Salmo 41: "Como busca la cierva corrientes de agua")
(2 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=BsJ79yz8g0Q&feature=related

a) ¿Cuál es el papel de las meditaciones en diversas culturas religiosas?
b) ¿Qué distingue a la meditación mística de una reflexión filosófica, p.ej., Descartes?
c) Durante muchos siglos, el método para poner en relación lo diferente, el ser humano con el Misterio, ha sido la metáfora y, si se trata de una metáfora extendida, la alegoría. ¿Qué símbolos permiten pensar y sentir próximo el ser completamente Otro en el texto de Juliana de Norwich?

4. **La salida de sí y el encuentro**
Juan de la Cruz, *Cántico espiritual*

Se presenta la actividad para continuarla en casa, sea en forma de lectura o audición o ambas cosas

Audición: Versión de Amancio Prada (1977)
http://www.youtube.com/watch?v=YAqD1Th0VfQ
http://www.youtube.com/watch?v=zbf6Lrp9WVM&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=P7g0GytRa8k&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=JsMaVTqDWNU&feature=related
Fuente: http://es.wikisource.org/wiki/C%C3%A1ntico_espiritual

5. **Tarea para casa**:
El *Cántico* desbordó las presas y amenazas interpuestas por una ascética rigurosa, en el edificio de la Cristiandad, contra el cuerpo, la sensibilidad y las mujeres como signos del Misterio. Sin embargo, la mística femenina del amor humano-divino fue reprimida y olvidada durante siglos, casi con la única excepción de Teresa de Jesús.
a) ¿Qué te ha hecho sentir y pensar el poema de Juan de la Cruz?
b) Señala brevemente las raíces del *Cántico espiritual* [la lírica popular, en la poesía románica, en el sufismo y en la Biblia]
c) Investiga sobre otras autoras místicas que se anticiparon al Renacimiento: Matilde de Magdeburgo, Hadewijch de Amberes, Margarita Porete. ¿Qué dice acerca del Amor cada una de ellas?
d) ¿Cómo se representa el camino místico de aprendizaje y experiencia en este poema?

Consultar:
Juan Goytisolo (2002): "San Juan de la Cruz y el pájaro sufí"
Martínez Sánchez (2010b): "Mística del hecho histórico", sección XI, caps. 1-4.
Martínez Sánchez (2010b): "Entre el desprecio contra el cuerpo y el amor místico: el Cantar de los Cantares", sección VII, cap. 3.3.

Sesión 5: Figuras del imperio

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección de los ejercicios: **Símbolos del camino**

2. **La expansión europea**: Viajes, descubrimientos y conquistas

Ya llegaron por fin cabe la tierra
Tan ansiada de gente emprendedora,
Que entre las aguas Índicas se encierra
Y el Gánges que el terrestre cielo mora.
Hora ¡sus! gente fuerte, que en la guerra.
Quereis llevar la palma vencedora:
Ya llegásteis: teneis por fin delante
La tierra de riquezas abundante.
Luis de Camoens, *Os Lusiadas*, trad. del Conde de Cheste

a) Rehacer el itinerario de Vasco de Gama que narra Camoens, con ayuda de una "viagem literaria" preparada por la profesora portuguesa Teresa Pombo en Google Earth (Google Lit Trips):
http://viagensliterarias.wordpress.com/
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=1786
b) Señalar los rasgos que caracterizan el nacionalismo épico de este poema, común a otros muchos autores, desde Alonso de Ercilla y Lope de Vega a los barrocos franceses del s. XVII.
c) ¿Qué críticas hace al resto de las naciones europeas?
d) ¿Consideras que el autor tiene alguna pretensión de objetividad o que se limita a hacer una apología de su propio pueblo?

3. **Parodia de sí mismos**

Diverses sentències foren dels antichs philòsofs qual era lo major bé de aquest món. Digueren que riqueses, dient que aquelles eren stimades e los hòmens richs eren honrats. E de aquells fon Virgili, qui féu libres com se porien adquerir riqueses, e Cèsar, qui posà tot son enteniment en les riqueses de aquest món. E altres digueren que cavalleria, car per cavalleria havia hom en aquest món victòria de moltes gents, e aquell fon Luquà, que en sos libres molt ne parlà. Altres digueren sanitat era conservament de vida, dels quals fon Galién, qui féu libres com hom pogués haver salut, e l'emperador Constantí, qui per salut volgué donar tot lo seu imperi. Altres volgueren dir que lo major bé de aquest món era amor, car per amor és l'om alegre e joyós, dels quals fon Ovidi, qui féu libres de amor, e micer Johan Bocaci, de Tròyol y de Griseyda, e de Paris e de Elena, de què·s feren molt singulars actes. Altres digueren [que] per bones costumes l'ome vil era exalçat, dels quals fon Cató, qui féu libres de bones costumes. E altres digueren que saviesa, car per saviesa conexia hom Déu, e a si mateix e totes les creatures de Déu. E aquest fon Aristòtil, qui féu libres de saviesa, e lo rey Salomó, qui, entre tots los altres, nostre senyor Déu lo volgué dotar de saviesa […] Altres treballen en saber per conéxer a si mateys. Aquests són moguts per virtut de Déu e lur enteniment és bo, car treballen en viure bé e servir a Déu, e aquests tals han la glòria celestial e la flor e fruyt de saber, e són nomenats savis.
Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc* (1490), cap. 328 "Qual es lo major bé de aquest mon".
Fuente: http://www.cervantesvirtual.com/

Cuestionario
a) Lee el sumario de la novela *Tirant*. ¿Hay algún otro héroe más astuto para sobrevivir entre sus precedentes? ¿Con cuál podría compararse? [Con los narradores y algunos personajes de Bocaccio; pero, sobre todo, con el viajero y astuto Ulises]

b) ¿Qué valores le mueven, so capa de los principios cristianos y las leyes de caballería, con que se camuflan las crónicas medievales de San Fernando, San Luis o la épica de Roldán hasta *Os Lusiadas*?
c) ¿En qué medida ese desparpajo es una parodia de la grandilocuencia medieval?
d) ¿Qué diferencia a un héroe conquistador de un pirata?
e) Sin embargo, la declaración del texto ¿es veraz o paródica? Localiza el texto en la trama de la novela [En boca de Tirant, quien adoctrina al rey Scariano, que le ha pedido ser iniciado en el cristianismo y bautizado].
f) Se trata de un compendio de las artes liberales en la época. ¿A qué novela te recuerda esta demostración de buen sentido y hermosa construcción en un discurso, aunque el personaje sea extravagante? [Don Quijote]
g) Ahora bien, ¿está hablando de los fundamentos del cristianismo o exponiendo una filosofía?¿Qué sabio responde al modelo aquí trazado ("conócete a ti mismo") y en qué época?
h) ¿No podrían ser esos principios aceptados por distintas religiones?
1) Investiga acerca del trabajo de Ramón Llull por el diálogo interreligioso. ¿Qué obra trata esta cuestión? ¿En qué época vivió?
2) Reconstruye el contexto de la segunda mitad del s. XV, después de la caída de Constantinopla en manos de los turcos. ¿Qué efecto produjo en Occidente? [Miles de personas, entre ellos muchos sabios, emigraron a los países mediterráneos, sobre todo Italia y, en menor medida, Aragón] ¿Qué filosofía trajeron consigo y revitalizaron? [El platonismo]
i) Ese mismo texto, aunque con ciertas variaciones, aparece en otro lugar de la novela: cap. 181. ¿En boca de quién y con qué fin? [La princesa Carmesina defiende que el mejor bien de un hombre es la sabiduría, más que la pasión o "ardiment". Su madre la emperatriz elogia que haya estudiado las "artes liberales"] Según eso, ¿de quién aprende Tirant qué sea el mejor bien del mundo?

4. Tarea para casa: Figuras de **lo grotesco** en el **cómic renacentista**
a) Compara la literatura de caballerías, al estilo del *Amadís de Gaula* o la serie de *Palmerín*, con otros productos semejantes en la cultura globalizada de los siglos XX y XXI.
[Los "libros de caballerías" vienen a ocupar el lugar del cómic épico (o viceversa) en la cultura gráfica y cinematográfica del s. XX: los superhéroes. Hacen volar la fantasía a partir de esquemas narrativos muy simples y repetitivos, con una ideología claramente perfilada: la conquista del honor por medio de la guerra y de las aventuras gloriosas, que acaban con la victoria y la exaltación del héroe].
b) ¿Te parece casual que la fantasía beligerante, protagonizada por superhéroes, se difunda en un contexto de expansión de determinadas potencias militares (España, USA)? ¿Qué puede deducirse de tal hecho?
c) ¿Es el *Tirant* una novela realista o una fantasía grotesca, una historia de aventuras extraordinarias e inverosímiles (*romance*) o una novela moderna? ¿Ambas cosas? ¿Por qué?
d) Compara los personajes y las tramas de *Tirant lo Blanc* con los del poema de Ariosto, *Orlando furioso*. ¿Qué tienen en común y qué los distingue? [Los personajes del Tirant y de Orlando tienen rasgos menos convencionales, más humanos que los libros de caballerías convencionales; pero la trama en ambos casos es enrevesada y, para nuestra percepción, inverosímil]
e) Busca afinidades del imaginario y la trama de *Tirant* y *Orlando* con el cómic contemporáneo:
1) ¿Sirven para algo más que entretener?
2) ¿Qué figura es la *hipérbole*? ¿Pueden tomarse en serio las imágenes hiperbólicas de *Tirant* y *Orlando*? ¿No sería algo todavía más grave que la locura de don Quijote?

Fuente: Mari Cruz Gallego Ruiz (2006): "Estudio de los personajes en *Tirant lo Blanc*"
http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/tirantp.html

Sesión 6: La cultura cómica popular

1. Puesta en común y corrección: **Lo grotesco** en la estética renacentista

Visionado de un montaje didáctico sobre la tabla ***Proverbios flamencos*** del pintor Peter Brueghel el Viejo.
- En su composición ha incluido la ilustración de unos doscientos proverbios populares.
- La comparación con la caricatura y el cómic es, en este caso, directa e inmediata.
http://www.youtube.com/watch?v=TkCWQjI9Qi8
(4 ms.)

2. **El mundo al revés**

Actividad para cada uno de los apartados:
Buscar en la cultura de masas (TV, Internet) o en la cultura cómica popular del Renacimiento los personajes, tramas, mitos, cantos y ritos que ejercen similar función que la "Necedad" (μορια) en el anti-tratado de Erasmo.

a) El sabio-bufón

- Erasmo toma prestado de la cultura popular el derecho a llamar necios a todos los hombres, sin dejar "títere con cabeza", incluido a sí mismo; y a razonar libremente por qué.

"Sabéis, pues mi nombre, varones estultísimos, y digo estultísimos porque ningún otro epíteto más honroso puede emplear la diosa Necedad para honrar a sus creyentes. Mas, como entre vosotros no hay muchos que conozcan mi genealogía, voy a intentar exponerla con el auxilio de las Musas."
Erasmo, *Elogio de la locura*, VII

b) El místico-irreverente

- ¿Qué hay de Amor en las convenciones sobre lo sagrado?

"Pero vosotros me diréis que la Necedad no tiene templos y nadie le hace sacrificios. Es cierto, y me sorprende un poco, como os he dicho, semejante ingratitud. Mas aun esto mismo, gracias a mi indulgencia, lo estimo como un bien, puesto que ni siquiera puedo desear tales homenajes […] ¿Acaso voy a envidiar a Diana porque se le ofrezca la sangre humana en holocausto? Más religiosamente adorada me considero yo, cuando veo que por doquier todos me llevan en su corazón, me confiesan en sus actos y me imitan en su vida, género de devoción que no es frecuente hallar ni aun tratándose del culto de los santos cristianos. ¿Cuántos llevan velas a la Virgen para que luzcan al mediodía, cuando no hacen ninguna falta, y, en cambio, cuán pocos son los que se esfuerzan por imitarla en la castidad, en la modestia y en el amor […]"
Erasmo, *Elogio de la locura*, XLVII

c) La locura es cordura y la cordura es locura

- ¿Cuáles son los móviles del imperialismo, que ha ordenado el mundo, y cuánto más necios son que la necedad?

"Hay, pues, realmente dos clases de locura. Una es la que las Furias vengadoras vomitan en los infiernos cuando lanzan sus serpientes para encender en el corazón de los mortales, ya el ardor de la guerra, ya la sed insaciable del oro, ya los amores criminales y vergonzosos, ya el parricidio, ya el incesto, ya el sacrilegio, ya cualquier otro designio depravado, o cuando, en fin, alumbran la

conciencia del culpable con la terrible antorcha del remordimiento.
Pero hay otra locura muy distinta que procede de mí, y que por todos es apetecida con la mayor ansiedad. Manifiéstase ordinariamente por cierto alegre extravío de la razón, que a un mismo tiempo libra al alma de angustiosos cuidados y la sumerge en un mar de delicias. Tal extravío es el que, como un gran favor de los dioses, pedía Cicerón en sus Cartas a Ático, a fin de perder la conciencia de sus muchas adversidades" Erasmo, *Elogio de la locura* (gr. moria, "necedad"), XXXVIII.

d) El teatro de los locos

- Pon en correlación el siguiente texto con la tabla antes comentada: *Los proverbios flamencos* de Peter Brueghel.

"¡Oh dios inmortal! ¡Qué teatro éste! ¡Qué variedad en ese baturrillo de necios! Dígolo porque sabed que yo también suelo sentarme alguna vez que otra en el divino cenáculo de los dioses poéticos.
Uno se muere de amor por una mujerzuela, a quien ama con mayor pasión cuanto ella menos le quiere; el otro se casa con una dote y no con una mujer; aquí un marido prostituye a su misma esposa; allí un celoso vigila a la suya como un Argos; aquel enlutado…, ¡oh! ¡Cuántas necedades dice y hace llevando las plañideras para que representen la farsa del duelo, que es como si llorase sobre el cadáver de su madrastra!; este glotón da a su vientre todo lo que gana, a riesgo de morirse de hambre al día siguiente; aquel holgazán juzga que no hay otra cosa mejor que dormir y no hacer nada; vense algunos que se preocupan con gran cuidado de los negocios ajenos y abandonan los suyos; vense otros que toman dinero prestado para pagar sus deudas y que se creen ricos el día que quiebran; después es un avaro que no encuentra nada tan feliz como vivir a lo mendigo para enriquecer a su heredero; en seguida un comerciante que a través de los mares va exponiendo a merced de las olas y de los vientos su vida, que con ningún dinero podría recuperar; todavía se ve al aventurero que prefiere buscar la fortuna en la guerra, a gozar de un reposo apacible en su hogar; algunos piensan que captándose la voluntad de los viejos sin hijos, les será más fácil adquirirlas; otros, para conseguir lo mismo, se hacen amantes de las viejecillas ricas. Pero de ninguno de éstos reciben los dioses tan especial júbilo como de aquellos que acaban siendo engañados por los mismos a quienes pretendían engañar.
La clase más necia y mezquina de todas es la de los comerciantes […] No les faltan frailecitos aduladores que los admiran y los tratan en público de señoría, sólo con el fin de que alguna parte de sus bienes, mal adquiridos, vaya a parar a la escarcela de la comunidad […] Este ama los cambios, aquél trama grandes proyectos, y hay quien abandona casa, mujer e hijos para ir en peregrinación a Jerusalén, a Roma, a Santiago, donde no tiene nada que hacer.
En suma, si, como en otro tiempo Menipo, pudierais contemplar desde lo alto de la Luna la inenarrable confusión del género humano, creeríais estar viendo un enjambre de moscardones o mosquitos que riñen, luchan, se tienden asechanzas, se roban, se burlan, se huelgan, nacen, enferman y mueren. Son increíbles los trastornos y las catástrofes que suscita un animalito tan ruin, de tan corta vida, porque a veces basta una batalla, o el azote de una epidemia, para arrebatar y aniquilar en un instante a millares de ellos" Erasmo, *Elogio de la locura*, XLVIII

3. **Gigantes, lunáticos y figuras de carnaval** en vez de héroes caballerescos

"Amis lecteurs, qui ce livre lisez,
Despouillez vous de toute affection;
Et, le lisant, ne vous scandalisez:
Il ne contient mal ne infection.
Vray est qu'icy peu de perfection
Vous apprendrez, si non en cas de rire;
Aultre argument ne peut mon cueur elire,

Voyant le dueil qui vous mine et consomme :
Mieulx est de ris que de larmes escripre*,
Pour ce que rire est le propre de l'homme".
* espichar

"Esta dificultad hizo que se relajaran los cotiledones de la matriz, por los cuales saltó el niño, que penetrando por la vena cava y subiendo luego por el diafragma hasta los hombros, donde dicha vena se divide en dos, tomó el camino de la izquierda y salió por la oreja del mismo lado.
En cuanto hubo nacido, no exclamó como los otros niños: "Migas, migas!" sino que grito con fuerza: "¡A beber, a beber!", como invitando a todo el mundo. Y tales fueron sus gritos, que se le oyó en todo el país de Beusse y de Bibarais.
Dudo que deis crédito a tan extraño parto. Y si, en efecto, no lo creéis, no me importa. Mas un hombre de bien, un hombre sensato, debe creer siempre lo que le dicen y lo que ve escrito. ¿Atenta esto contra nuestra ley, nuestra fe, nuestra razón o contra la Sagrada Escritura? Por mi parte, nada hallo en la Santa Biblia que vaya en contra de ello. Pero si esa hubiera sido la voluntad de Dios ¿diríais acaso que no estaba en su poder al hacerlo? Por merced, no turbeis nunca vuestro entendimiento con tan vanos pensamientos, porque yo os digo que nada es imposible para Dios y, si El así lo quisiera, en lo sucesivo todas las mujeres parirían sus hijos por la oreja.
¿No fue Baco engendrado en el muslo de Júpiter?
¿No salió Croquemouche de la pantufla de su nodriza?
¿No nació Minerva de la cabeza y por la oreja de Júpiter, y Adonis por la corteza de un árbol de mirra?
¿No nacieron Cástor y Pólux de la cáscara de un huevo puesto y empollado por Leda?
Pero mucho más admirados y sorprendidos estaríais si os expusiera ahora aquel capítulo de Plinio en que habla de partos raros y contra natura. Pero yo no soy un embustero tan ilustrado como él lo fue. Leed el libro VII de su Historia natural, capítulo III, y no me importunéis más con ello".

François Rabelais, "Dedicatoria" y "De cómo Gargantúa nació de un modo muy extraño", *La vie tres horrifique du grand Gargantua, pere de Pantagruel*, cap. VI
Fuentes:
http://cinosargo.bligoo.com/content/view/247255/Rabelais-prologo-y-nacimiento-de-Gargantua.html
http://abu.cnam.fr/cgi-bin/go?gargantua2,481,500

a) Lee el sumario de los cinco libros de Rabelais, descargado de wikipedia.
b) Compara el héroe grotesco popular con la máscara caballeresca, un juego de salón o un rito legitimador de la violencia. ¿Cuáles son sus atributos fantásticos?
c) A través de la alegoría carnavalesca, Rabelais compara la gula popular con la avidez de fama que devora mundos en la épica y la novela caballeresca. ¿Cuál le parece menos peligrosa o más benéfica para el "cuerpo social"? ¿Y a ti?
d) Compara la intención de Rabelais en la dedicatoria con la de Cervantes en el prólogo del *Quijote*: un libro de entretenimiento.
"Y pues esta vuestra escritura no mira a más que a deshacer la autoridad y cabida que en el mundo y en el vulgo tienen los libros de caballerías, no hay para qué andéis mendigando sentencias de filósofos, consejos de la Divina Escritura, fábulas de poetas, oraciones de retóricos, milagros de santos, sino procurar que a la llana, con palabras significantes, honestas y bien colocadas, salga vuestra oración y período sonoro y festivo, pintando en todo lo que alcanzáredes y fuere posible vuestra intención, dando a entender vuestros conceptos sin intricarlos y escurecerlos. Procurad también que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla. En efecto, llevad la mira puesta a derribar la máquina mal fundada destos caballerescos libros, aborrecidos de tantos y alabados de muchos más; que, si esto alcanzásedes, no habríades alcanzado poco".
1) ¿Te parece que la figura de Don Quijote pertenece al ámbito de la comedia popular? [Una

máscara o un disfraz de carnaval]
2) ¿Cuál puede ser y cuál intenta ser su sentido terapéutico, a través de personajes interpuestos por el autor (tía y sobrina de Alonso Quijano, el bachiller Carrasco)? ¿Es la máscara algo completamente negativo, como en una historia de terror, o una perspectiva para explorar la realidad social y el imaginario cultural? ¿Cómo?
e) Busca un resumen de las ideas que puso en boga Guillermo de Okham acerca de la omnipotencia divina y que tuvieron una influencia enorme durante el s. XV. En consecuencia, explica el sentido de esta ironía de apariencia sacrílega que aparece en el texto: "Por merced, no turbeis nunca vuestro entendimiento con tan vanos pensamientos, porque yo os digo que nada es imposible para Dios y, si El así lo quisiera, en lo sucesivo todas las mujeres parirían sus hijos por la oreja".

4. Tarea para casa: **Parodia de la cultura oficial desde la memoria de las víctimas**

a) Investiga sobre la vida del judío sefardí Samuel Usque, de origen portugués, y reseña el argumento de su principal obra, *Consolação às Tribulações de Israel* (1553). ¿De qué género se trata y con qué intención? [Una égloga para denunciar los crímenes contra el pueblo judío]
b) Analiza el *Lazarillo de Tormes* [que ya conocen los alumnos], desde la perspectiva que hemos descrito.
1) ¿A qué género de la literatura popular corresponderían muchas de sus partes, que parecen tener "vida propia"? [Las patrañas, lo que hoy llamamos "chistes"]
2) ¿Cuál es la diferencia fundamental entre los sucesos del *Lazarillo* o del *Quijote* y la mera fantasía de una parodia como el *Orlando furioso*? [El realismo]
3) ¿En qué se diferencia la interpretación del *Lazarillo* por su autor respecto de la que hicieron sus imitadores al escribir *Guzmán de Alfarache* o *El buscón*? [Un escrito que pretende criticar los modales de los amos de Lázaro, en su mayoría clérigos, quienes tienen poca compasión por él]
4) ¿A quién ha sido atribuido con más verosimilitud, a tu parecer? [Según el mío, a Alonso de Valdés] Fuente: Rosa Navarro Durán, http://www.elazarillo.net/
5) Explica en qué consiste la versión realista y crítica de la picaresca por Charles Dickens en *Oliver Twist*. ¿Cómo se comportan quienes lo adoptan?

Sesión 7: La irrupción de la Historia

1. Puesta en común y corrección: **El realismo de la novela moderna**

- La novedad del *Lazarillo* consiste en la intención de denunciar el abismo entre el ideal moral, espiritual y cristiano y la realidad social: la esclavitud permitida por la ley, desde la misma infancia, junto con las mil condenas/amos que soportan los pobres.
- Para consumar esa denuncia, el autor construye el artificio de una autobiografía autocomplaciente, escrita por un burgués satisfecho, en la cumbre de su vida, quien ha de soportar los abusos de un arcediano (con derechos sobre su mujer) para sobrevivir.
- ¿Quién fue, según el narrador autobiográfico del *Lazarillo*, la persona que lo trató mejor en toda su vida? [El esclavo negro que convivió con su madre y le adoptó, en su primera infancia, cuando vivía en Sevilla]

2. **La memoria de las víctimas**

Audición:
1) "Alba", interpretada por Jordi Savall (dir.), *Danzas moriscas y la diáspora judía* (2 ms.): http://www.youtube.com/watch?v=OpTTJOam2WA&feature=related
2) Radio Tarifa, "Canción sefardí" (2-3 ms.).
http://www.youtube.com/watch?v=5UsggWFpqlo&feature=related
2bis) La melodía de base se inspira en el "Romance de Pascua": Cantado por Alicia Bendayán, en Susana Weich-Shahak (dir.), *Traditional Sephardic Songs and Ballads from Morocco*, Madrid, Saga, 1991 (2 ms.)
3) Francoise Atlan, Aïcha Redouane, Montserrat Figueras en el Festival Internacional de Música Sacra de Fez (2004): A Capella sobre un poema del sufí musulmán andalusí Ibn Arabi, "El amor es mi religión" (3 ms.):
http://www.youtube.com/watch?v=NEkswU1EFQU&feature=player_embedded

a) Lee el texto en grupos de tres, para colaborar en la traducción. No es necesario traducir al pie de la letra, sino entender el conjunto:

(Israel em nome de Ycabo, pastor havendose recolhido em um lugar afastado da conversação humana, lamenta seus males, ao qual acham per caso Nahum e Zahariahu, prophetas em hábito e nome de pastores a quem conta todos seus trabalhos e eles o consolam):
"Ó conveniente lugar pera chorar meus males, e sobir ao derradeiro céo meus gimidos! Vós outros sós, árvores e mansas ágoas despostas a me ouvir, ouvi, e doei-vos de minhas lástimas: desfalecidos espíritos, lassos e quebrantados membros, grave peso de soster. Esforçai-vos, olhos cansados, da já tão seca vea soltai mil a mil lágrimas de sangue […]
Pois Europa, Europa (meu inferno, na terra) que direi de ti, se de meus membros tens feito a mor parte de teus triunfos? De que te louvarei, viciosa e guerreira Italia?, em ti os famintos liões se cevaram espedaçando as carnes de meus cordeiros. Viçosos pastos franceses, peçonhentas ervas pasceram em vós minhas ovelhas. Soberba, áspera e montanhosa Alemanha, em pedaços caíram do cume de teus fragosos Alpes minhas cabras. Ingresas doces e frias ágoas, amargas e salobras beberagens bebeo de vós o meu gado. Hipócrita, cruel e loba Espanha, rapazes e encarniçados lobos tragaram, e inda tragam em ti o meu veloso rabanho".
Samuel Usque, *Consolação às Tribulações de Israel*, Prólogo y Diálogo Primero.
Fuente:
http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=boletim&task=view&id=129

1) ¿Cuál es la amarga queja de "Israel, en nombre de Jacob" y figura de pastor, contra Europa?
2) ¿Cuál es el trasfondo histórico del sionismo? ¿Dónde acabó sus días Samuel Usque?

b) Lee la siguiente oración de Luis Vives:

"¡Oh Padre de mansedumbre y de clemencia, que a ninguna criatura odias de las que creaste, que sostienes y sufres los delitos de los hombres y los disimulas en espera del arrepentimiento, pedímoste con ahínco suplicante que a manos llenas concedas a nuestros enemigos lo que sabes que les ha de aprovechar, y primeramente sanidad y entereza mental por la que te conozcan y te busquen con verdadero amor y con todo su corazón; y a nosotros que somos hijos tuyos nos quieran por amor tuyo y que no les dañe el odio que nos profesan y que al menos no les ocasionemos perjuicio nosotros, ya que malos y flacos como somos, no podemos darles ayuda. No les pierdas, Padre, en castigo del odio que nos tienen; antes, sálvalos por nuestras oraciones. Lo que deseamos, Señor, es su enmienda, no su castigo; no les separes de nosotros con el suplicio, sino únelos y unifícalos con nosotros con clemencia, y puesto que todos nosotros estamos destinados a ser ciudadanos de la única ciudad eterna, ya desde acá abajo, mediante el amor mutuo, comencemos a entrar por aquel camino que conduce a ella derechamente" Luis Vives, "Preces y oraciones generales", 34.

1. ¿Cuáles son los hechos que tuvo que soportar Luis Vives, y están en el trasfondo de esta plegaria?
[La familia de Vives, cristianos nuevos de Valencia, desapareció literalmente en las hogueras de la Inquisición, unos en primera generación, aunque tuvieron tiempo de engendrar una segunda, a su vez procesados y ejecutados, de la cual sobrevive el joven Juan Luis, testigo de la tercera generación. Salió de Valencia, a la muerte de su madre, para estudiar, y se casó con otra superviviente de conversos valencianos, Margarida Valldaura. Después de haberse dedicado a la educación de príncipes, Juan Luis Vives se ocupó en escribir sobre pedagogía pública para la ciudad de Brujas, donde dio clases al filósofo Spinoza, y desde allí asistió a la persecución de los erasmistas en España durante la década de 1530, cuando aún vivía Erasmo]
2. ¿Qué opinas de la actitud manifestada por Luis Vives ante sus enemigos? ¿Te parece que es mera doctrina o el resultado de un aprendizaje y una maduración en el amor?

Fuente: Martínez Sánchez (2010): "Mediaciones dinámicas, lectura estática", *Memoria y esperanza*.

3. **¿Para qué sirve la Historia?**

"Así escribe Cicerón […]: "La historia es", nos dice, "testigo de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, mensajera de la antigüedad". Significa, en efecto, lo que se deduce de *historein*, que la historia es suceso visto y observado, cumplido como quien dice, mientras que, por el contrario, es fábula la que nadie ha visto, tal como dice Luciano que "un tal Ctesias de Cnido escribió acerca de la India lo que ni él en persona había visto ni había oído narrar a otro". Por consiguiente si "es testigo de los tiempos y luz de la verdad", la primera corrupción de la historia fue mezclar las mentiras con los sucesos reales. Fueron en un principio los poetas quienes con la única intención de conseguir la diversión de la audiencia y cierto cosquilleo en los oídos, limitáronse a perseguir lo que produjera delectación […] Otros se dejan arrastrar imprudentemente hacia las falsedades porque no buscan la realidad del hecho en el lugar adecuado, sino que la coligen de allí en donde es difícil encontrarla, es decir, de los rumores extendidos, de las cartas escritas en el momento de los acontecimientos, en las que un amigo informa a otro amigo no de lo que ha ocurrido, sino de lo que él ha oído decir […]
En cuanto a los hombres más modernos, perdieron casi por completo esta parte de la memoria, esta ayuda de la prudencia. Si narran acontecimientos primitivos como aquellos griegos, romanos o bárbaros, hay allí una asombrosa ignorancia de hombres, lugares y tiempos, y mentiras afirmadas firmemente sin vergüenza ni pudor sobre temas que ignoraban por completo. Tales son frecuentes en los libros de historia de las lenguas vulgares, pero también en las que consideran latinas, como es el caso del libro de las *vidas de los filósofos* y como el de las *Hazañas moralizadas de los romanos.* ¿Qué necesidad había de tantas mentiras? Como si la moralización que buscaba no hubiese podido encontrarla en las verdaderas hazañas de los romanos […]

Y no somos más escrupulosos a la hora de transmitir los acontecimientos de la memoria más cercana. Escriben los franceses la historia de Francia, los italianos la de Italia, los españoles la de España, los alemanes la de Alemania, los ingleses la de Inglaterra, u otros en favor de algún pueblo. Cree el historiador que el único deber que ha asumido es el de exaltar cuanto pueda al pueblo cuya historia escribe. No pone sus ojos en la verdad, sino en la reputación de aquella nación, con la idea de que escribir historia es proclamar, dilatar, realzar y exaltar todo hecho brillante realizado por ese pueblo y velar, aligerar, atenuar, defender y excusar todo hecho deshonroso o ignominioso. Los muy necios no entienden que eso no es escribir historia, sino defender la causa de aquel pueblo, que es tarea de abogado, no de historiador.
Ni tan siquiera al escribir las vidas de los santos, en donde se requería que todo fuera exacto y perfecto, es mayor la preservación de la verdad. Cada uno de ellos escribía estas acciones según su particular inclinación, de la manera que le dictara la historia su voluntad, no la verdad. ¡Qué indigna de los santos y de los hombres cristianos es aquella historia de los santos que se titula Leyenda áurea, que no sé por qué llaman áurea cuando fue escrita por un hombre de boca de hierro y corazón de plomo!"

Juan Luis Vives, "La historia: qué es y quiénes fueron los primeros en corromperla con falsedades y por qué" y "Qué debe tratar el historiador y de qué manera. Cuán numerosos errores son cometidos por muchos en uno y otro dominio", *Las disciplinas* (1531), libro II, caps. V y VI:
http://bv2.gva.es/i18n/corpus/unidad.cmd?idUnidad=11438&idCorpus=1

1) ¿En qué consiste la actitud del historiador, a diferencia de otros oficios?
2) De acuerdo con el texto de Luis Vives, señala aquellos tipos de discurso o géneros que la nueva Historia ha circunscrito a su ámbito específico, sin valor histórico; y aquellos que es necesario reformar, para que tengan realmente valor histórico.
Fuente: Pedro Córdoba (1986), sobre los "falsos cronicones" de los siglos de Oro.
3) Si la fabulación impide conocer la verdad histórica, ¿por qué sostienen muchos investigadores que la novela moderna se apoya en la Historia y contribuye a ella? ¿Qué ha cambiado en la concepción del género desde tiempos de Luis Vives?

Fuente: Martínez Sánchez (2010b): "Origen de la novela", *Aprendices y lectores*, parte III, cap. 3.

Trabajo **para casa**: **Frente al olvido, recuperar la memoria de las víctimas**

a) Investigar acerca de la vida de Bartolomé de las Casas
b) ¿Sobre qué trata la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552)?
c) ¿En el contexto de qué conflicto se sitúa esta obra?
d) Leer el Prólogo: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=12345
1) ¿A quién se dirige?
2) ¿De qué acusa concretamente a los conquistadores (es decir, contra qué defiende a los indígenas americanos)?
3) ¿Te parece justificado?

Sesión 8: El origen del ensayo

1. Poner en común y corregir: **El género de las "Relaciones"**
¡No todos los informes son burocráticos!

Trabajo cooperativo sobre los géneros del discurso argumentativo:
Clasificar y describir los textos fragmentarios que se enumeran más abajo. Los alumnos se dividen en tres grupos. Hay que elegir un texto, comentarlo y poner en común los resultados dentro del grupo, con la guía del profesor.

a) **Glosario**. Definir brevemente los **géneros históricos que surgieron o se desarrollaron en el Renacimiento europeo**:
1) Clásicos y medievales: tratado, manual (ética, política o espiritualidad), exhortación, diálogo filosófico, dialéctica (tesis), género epistolar, elogio, meditaciones, confesiones, comentario
2) Nuevas formas: utopía, informe (relación), ensayo
3) Parodia de todos ellos: sátira (menipea), diálogo lucianesco, coloquios, novela moderna

b) Identificar (fecha, contexto) y correlacionar los fragmentos con los géneros enumerados

c) Señalar el tema principal de cada uno de ellos

Tratado:
"Sin duda lo que la ardiente caridad hace en cada uno, esto es, perdonarse fácilmente a sí mismo y ser indulgente con sus pecados, lo llevará a cabo la misma caridad si se manifiesta afuera como debe, de forma que las faltas, las injurias, las afrentas de cada uno contra el otro son consumidas por ese ardentísimo fuego sin darse cuenta en absoluto, del mismo modo que si unas pequeñísimas gotas de rocío fuesen esparcidas en un enorme incendio. De aquí resultará que el amor que haya sido concebido en el corazón de alguien de forma sincera y de buena fe no se extinga nunca en lo sucesivo, ya que nunca al fuego le va a faltar leña ni podía interponerse algo tan potente que no sea superado en fuerza por aquella llama que, como dice el proverbio, *vence todo*. Esto quiso decir el inteligentísimo varón que, después de examinar la naturaleza del amor, dijo: *la amistad que pudo terminar nunca fue verdadera*" Luis Vives, *Sobre la Concordia* (*De concordia et discordia in humano genere*), IV, 13.

Diálogo filosófico:
"SOFÍA: [¿Hay amor que no sea pasión?]
FILÓN: El deleite sensual es pasión en el ánima sensitiva, como el amor sensual es también pasión de ella, sino que el amor es la primera de sus pasiones, y la delectación la última y fin de ese amor. Pero el deleite intelectual no es pasión en el entendimiento que ama. Y si consientes que en los entes intelectuales hay amor que no es pasión, conviene que también concedas que en ellos hay delectación sin pasión, la cual es el fin del amor de ellos, y más perfecta y abstracta que el mismo acto amoroso".
León Hebreo, *Diálogos de amor* (1502), III:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=2490

Informe:
"Considerando, pues, yo (muy poderoso señor), los males e daños, perdición e jacturas (de los cuales nunca otros iguales ni semejantes se imaginaron poderse por hombres hacer) de aquellos tantos y tan grandes e tales reinos, y, por mejor decir, de aquel vastísimo e nuevo mundo de las Indias, concedidos y encomendados por Dios y por su Iglesia a los reyes de Castilla para que se los rigiesen e gobernasen, convirtiesen e prosperasen temporal y espiritualmente, como hombre que por cincuenta años y más de experiencia, siendo en aquellas tierras presente los he visto cometer; que,

constándole a Vuestra Alteza algunas particulares hazañas de ellos, no podría contenerse de suplicar a Su Majestad con instancia importuna que no conceda ni permita las que los tiranos inventaron, prosiguieron y han cometido [que] llaman conquistas, en las cuales, si se permitiesen, han de tornarse a hacer, pues de sí mismas (hechas contra aquellas indianas gentes, pacíficas, humildes y mansas que a nadie ofenden), son inicuas, tiránicas y por toda ley natural, divina y humana, condenadas, detestadas e malditas; deliberé, por no ser reo, callando, de las perdiciones de ánimas e cuerpos infinitas que los tales perpetraran, poner en molde algunas e muy pocas que los días pasados colegí de innumerables, que con verdad podría referir, para que con más facilidad Vuestra Alteza las pueda leer" Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Prólogo

Meditaciones:
"[…] No man is an island entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main; if a clod be washed away by the sea, Europe is the less, as well as if a promontory were, as well as if a manor of thy friend's or of thine own were; any man's death diminishes me, because I am involved in mankind, and therefore never send to know for whom the bell tolls; it tolls for thee […]".
(Traducción versificada)
"Ningún hombre es en sí
Equiparable a una isla;
Todo hombre es un pedazo del continente,
Una parte de tierra firme;
Si el mar llevara lejos un terrón,
Europa perdería
Como si fuera un promontorio.
Como si se llevara una casa solariega
De tus amigos o la tuya propia.
La muerte de cualquier hombre me disminuye,
Porque soy una parte de la humanidad.
Por eso no preguntes nunca
Por quien doblan las campanas,
Están doblando por ti.
Fuente:
http://www.luminarium.org/sevenlit/donne/meditation17.php
http://www.instantesdeficcion.com.ar/Inmortales/Donne.htm#campanas
John Donne, *Devotions Upon Emergent Occasions* (1622), Meditation XVII (Fragmento)

Elogio en forma de sátira:
"Porque, en verdad, si alguien hace consistir la dicha en convertirse en el favorito de los príncipes y en frecuentar el trato con estos opulentos dioses, ¿qué le será más inútil que la sabiduría? Es más: ¿qué le perjudicaría tanto en el concepto de tales gentes? Si se trata de adquirir riquezas, ¿qué ganancia puede esperar el comerciante que, consecuente con los preceptos de la sabiduría, se alarmara por un perjurio o se avergonzara de decir una mentira, o experimentase con los sabios angustias o el menor escrúpulo ante el robo y la usura? Por la misma razón, si ambicionáis las riquezas y los honores eclesiásticos, sabed que un asno o un buey los alcanzará antes que un sabio; si amáis el placer, no debéis olvidar que las mozas, que en tal comedia representan el principal papel, se entregan de todo corazón a los necios; en cambio, sienten horror hacia el sabio y huyen de él como de un escorpión. En fin, el que quiere vivir con un poco de deleite y de alegría comienza por excluir al sabio de su compañía y por preferir cualquier otro animal", Erasmo, *Elogio de la locura*, LXI.

Discurso retórico:
"He leído en los antiguos escritos de los árabes, padres venerados, que Abdala el Sarraceno, interrogado acerca de cuál era a sus ojos el espectáculo más maravilloso en esta escena del mundo, había respondido que nada veía más espléndido que el hombre. Con esta afirmación coincide

aquella famosa de Hermes: "Gran milagro, oh Asclepio, es el hombre".
Sin embargo, al meditar sobre el significado de estas afirmaciones, no me parecieron del todo persuasivas las múltiples razones que son aducidas a propósito de la grandeza humana: que el hombre, familiar de las criaturas superiores y soberano de las inferiores, es el vínculo entre ellas; que por la agudeza de los sentidos, por el poder indagador de la razón y por la luz del intelecto, es intérprete de la naturaleza; que, intermediario entre el tiempo y la eternidad es (como dicen los persas) cópula, y también connubio de todos los seres del mundo y, según testimonio de David, poco inferior a los ángeles. Cosas grandes, sin duda, pero no tanto como para que el hombre reivindique el privilegio de una admiración ilimitada. Porque, en efecto, ¿no deberemos admirar más a los propios ángeles y a los beatísimos coros del cielo?
Pero, finalmente, me parece haber comprendido por qué es el hombre el más afortunado de todos los seres animados y digno, por lo tanto, de toda admiración. Y comprendí en qué consiste la suerte que le ha tocado en el orden universal, no sólo envidiable para las bestias, sino para los astros y los espíritus ultramundanos. ¡Cosa increíble y estupenda! ¿Y por qué no, desde el momento que precisamente en razón de ella el hombre es llamado y considerado justamente un gran milagro y un ser animado maravilloso?
Escuchen, oh padres, cuál sea tal condición de grandeza y presten, en su cortesía, oído benigno a este discurso mío".
Pico della Mirándola, *Discurso sobre la dignidad humana* (*Oratio de hominis dignitate*)
Fuente: http://www.ciudadseva.com/textos/otros/pico.htm

Diálogo lucianesco:
"MERCURIO.- Has de saber que yo dejo toda la cristiandad en armas, y en sola Italia cinco ejércitos que, por pura hambre, habrán de combatir. Tu amigo Alastor, solicitando al papa que no cumpla lo que ha prometido a los capitanes del Emperador que lo pusieron en su libertad, mas que en todo caso procure de vengarse. Allende de esto, el Vaivoda de Transilvania no ha dejado la demanda del Reino de Hungría. El rey de Polonia hace gente para defenderse de los tártaros. El rey de Dinamarca busca ayuda para cobrar su reino. Toda Alemania está preñada de otro mayor tumulto que el pasado a causa de la secta luterana y de nuevas divisiones que aún en ella se levantan. Los ingleses murmuran contra su rey porque se gobierna por un cardenal y quiere dejar la Reina, su mujer, con quien ha vivido más de veinte años y mover guerra contra el Emperador. El rey de Francia tiene sus dos hijos mayores presos en España. Los franceses, pelados y trasquilados hasta la sangre, desean ver principio de alguna revuelta para desechar de sí tan gran tiranía. ¿No te parece, Carón, que habrás bien menester tu galera?
CARÓN.- La vida me has dado Mercurio. Nunca tú me sueles traer sino buenas nuevas. ¿Cómo no me dices nada de España?
MERCURIO.- No, porque sola esa provincia está en paz y mantiene fuera de casa la guerra.
CARÓN.- ¿De dónde les vino a ésos tanta felicidad?
MERCURIO.- Tienen tal príncipe, que él es causa de toda su felicidad.
CARÓN.- ¿No habría modo para revolverlos?
MERCURIO.- Con mucho trabajo y poco fruto ha entendido en eso tu amigo Alastor.
CARÓN.- ¿Cómo?
MERCURIO.- ¿Bien has oído hablar de un teólogo que llaman Erasmo?
CARÓN.- Y aun no pocas veces he deseado que me viniese a las manos ese hombre, porque me dicen ser él muy enemigo de la guerra y que no cesa de exhortar a todos los hombres que vivan en paz.
MERCURIO.- Tal le aprovecha. Procuró, pues, tu amigo Alastor, que todos los frailes se levantasen contra él, diciendo que era hereje porque sabía haber muchos que se pondrían en defenderlo y pensaba sacar de aquí algún alboroto con que desasosegase a toda España, porque así como so especie de religión se contienen los ánimos de los hombres en obediencia y sosiego, así cuando en ésta hay alguna división o discordia, todo lo sacro y profano anda alborotado.
CARÓN.- ¡Oh, qué sabio consejo! […]"
Fuente: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=245&portal=0
Alfonso de Valdés, *Diálogo de Mercurio y Carón* (1529), Libro I

Utopía:
"Conviene poner la atención en esto para no llamarse a engaño, pues podía imaginarse que con solamente seis horas de trabajo diario no podrán producirse los bienes cuyo uso es indispensable, lo cual está muy lejos de suceder, porque con este tiempo, no solamente basta sino que sobra para obtener en abundancia las cosas necesarias para la vida y aun las superfluas.
En los países en que casi todas las mujeres (que son la mitad del pueblo) trabajan y los hombres se dan al reposo, además del gran número de sacerdotes y religiosos que no producen nada con sus manos, ni los señores ricos y herederos (a los que el vulgo llama nobles y caballeros), incluyéndose en esta cuenta a toda la caterva de los que sirven a estos últimos de espadachines y truhanes, y a los mendigos que teniendo salud fingen enfermedad por holgazanería, hallaréis que son muchos, los que no producen nada; y entre los que trabajan hay una gran parte que no se ocupan en cosas necesarias, ya que donde todo se consigue con dinero es forzoso que haya muchas artes totalmente vanas, que sólo sirven al antojo y al exceso.
Si los pocos que trabajan se aplicaran todos en los menesteres necesarios a la vida humana, sin duda que bajarían los precios de las cosas, de manera que la vida resultaría mucho más fácil. Y si se juntaran a éstos todos los que viven en el ocio y en la holganza, y se ocuparan en trabajos provechosos para todos (contando con que los artífices de las manufacturas de lujo y los holgazanes consumen cada uno tanto como dos oficiales de trabajos útiles y necesarios) aquellas seis horas diarias bastarían y sobrarían para estar abastecidos abundantemente de todas las cosas necesarias para la vida y su comodidad" incluso para los, deleites verdaderos y naturales.
La experiencia nos da verdadero testimonio de ello en Utopía, donde en cada Ciudad y las aldeas de sus contornos apenas si se permite holgar [… Si algún estudiante] no corresponde a las esperanzas que en él se pusieron, se le saca de los estudio, y se le dedica a trabajos manuales. Y por el contrario, sucede muchas veces que, un trabajador manual que aprovechó sus horas libres para el estudio, le sacan de su trabajo para que se aplique solamente a estudiar" Tomás Moro, *Utopía* (1515).
Fuentes: La versión clásica en español (prólogo de Quevedo y edición de Gerónimo Antonio de Medinilla y Porres) es, en realidad, un nuevo texto que ignora casi por entero la vida de Raphael Hythloday, el protagonista del viaje narrado por Moro (que ya no es viaje, sino mera descripción).
http://www.buenastareas.com/ensayos/Utopia/22525.html
Cf. Tomás Moro, *Utopía*, edición de Emilio García Estébanez, Akal, Madrid, 1998
http://www.gutenberg.org/etext/2130

Manual:
"No he llenado esta obra de aquellas prolijas glosas con que se hace ostentación de ciencia, ni adornándola con frases pomposas, hinchadas expresiones y todos los demás atractivos ajenos de la materia, con que muchos autores tienen la costumbre de engalanar lo que tienen que decir. He querido que mi libro no tenga otro adorno ni gracia más que la verdad de las cosas y la importancia de la materia.
Desearía yo, sin embargo, que no se mirara como una reprensible presunción en un hombre de condición inferior, y aun baja si se quiere, el atrevimiento que él tiene de discurrir sobre los gobiernos de los príncipes, y de aspirar a darles reglas. Los pintores encargados de dibujar un paisaje, deben estar, a la verdad, en las montañas, cuando tienen necesidad de que los valles se descubran bien a sus miradas; pero también únicamente desde el fondo de los valles pueden ver bien en toda su extensión las montañas y elevados sitios. Sucede lo propio en la política: si para conocer la naturaleza de los pueblos es preciso ser príncipe, para conocer la de los principados, conviene estar entre el pueblo" Maquiavelo, *El príncipe*, Prólogo
Fuente: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=12582

Dialéctica (tesis):
"Por amor a la verdad y en el afán de sacarla a luz, se discutirán en Wittenberg las siguientes proposiciones bajo la presidencia del R. P. Martín Lutero, Maestro en Artes y en Sagrada Escritura y Profesor Ordinario de esta última disciplina en esa localidad. Por tal razón, ruega que los que no

puedan estar presentes y debatir oralmente con nosotros, lo hagan, aunque ausentes, por escrito. En el nombre de nuestro Señor Jesucristo. Amén.
1. Cuando nuestro Señor y Maestro Jesucristo dijo: «Haced penitencia...», ha querido que toda la vida de los creyentes fuera penitencia.
2. Este término no puede entenderse en el sentido de la penitencia sacramental (es decir, de aquella relacionada con la confesión y satisfacción) que se celebra por el ministerio de los sacerdotes.
3. Sin embargo, el vocablo no apunta solamente a una penitencia interior; antes bien, una penitencia interna es nula si no obra exteriormente diversas mortificaciones de la carne […]" Martín Lutero, *Las tesis de Wittenberg* acerca del negocio de las indulgencias (31-10-1517)

Ensayo (fragmento):
"[…] Las torturas son una invención perniciosa y absurda, y sus efectos, a mi entender, sirven más para probar la paciencia de los acusados que para descubrir la verdad. Aquel que las puede soportar la oculta, y el que es incapaz de resistirlas tampoco la declara; porque, ¿qué razón hay para que el dolor me haga confesar la verdad o decir la mentira? Y por el contrario, si el que no cometió los delitos de que se le acusa posee resistencia bastante para hacerse fuerte al tormento, ¿por qué no ha de poseerla igualmente el que lo cometió, y más sabiendo que en ello le va la vida? Yo creo que el fundamento de esta invención tiene su origen en la fuerza de la conciencia, pues al delincuente parece que la tortura le ayuda a exteriorizar su crimen y que el quebranto material debilita su alma, al par que la misma conciencia fortifica al inocente contra las pruebas a que se le somete. Son en conclusión, y a decir verdad, un procedimiento lleno de incertidumbre y de consecuencias detestables; en efecto, ¿qué cosa no se dirá o no se hará con tal de librarse de tan horribles suplicios? […]"
Montaigne, "De la conciencia", *Ensayos*, vol. 2, cap. 5

Tarea para casa:
a) Concluye la elaboración del glosario de los nuevos géneros crecidos o, al menos, germinados en el Renacimiento, tanto de la lírica como del ensayo.
b) Envía el glosario y el trabajo del proyecto "Vinculados" al profesor por correo electrónico.

Actividades de refuerzo y ampliación

1. **Refuerzo**: Mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase (*Cmaptools*).
2. **Ampliación**: Completar la lectura y comentario del *Elogio de la locura*
a) Resume la crítica de Erasmo a los tipos humanos que aparecen en la obra:
1) ¿A quiénes desenmascara? ¿Cuál es su máscara?
2) ¿Quiénes son las víctimas de su sátira más feroz? ¿Te parece justificada o, al menos, argumentada de modo suficiente?
b) ¿Quiénes son los destinatarios potenciales de la obra de Erasmo? ¿A qué grupo social representa Tomás Moro?
c) ¿Crees que Erasmo pretende "excusar" a alguien, en mayor medida?
d) Pon ejemplos de autocrítica en esa especie de sátira universal. ¿Le otorga mayor verosimilitud o coherencia?
e) Reflexiona acerca de la intención de Erasmo con esta obra.
1) ¿Es tan intrascendente como dice en la dedicatoria a Tomás Moro?
2) ¿Pretende provocar una revolución social o, al menos, una reforma profunda?
3) ¿Te parece escéptico o apasionado? ¿Ambas cosas? ¿Por qué?

3. Común: Señala en qué textos comentados dentro de esta unidad se dibuja la idea o la alegoría del "mundo como un gran teatro". Lo comprobaremos en la próxima unidad didáctica: 9.

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios al blog los textos creados para el proyecto "Aprendi-luces":
a) Traducción de un poema (preferiblemente, soneto).
b) Composición de un texto poético con la forma métrica del soneto, sobre la base de la tradición textual que hemos estudiado: "El soneto de tu vida".
Las mejores obras, a juicio del profesor, tendrán un espacio propio.
2. A cargo del profesor, en la plataforma Moodle:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad, a partir de los construidos por los alumnos.
- Incorporar una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados.
- Elaborar otra wiki con los glosarios enviados por los alumnos. Insertar ambos enlaces en la plataforma Moodle.

Recursos digitales

a) Sobre el contexto
General: http://www.historyteacher.net/APEuroCourse/WebLinks/WebLinks-Renaissance.html
Renacimiento. Introducción: http://es.wikipedia.org/wiki/Renacimiento
http://en.wikipedia.org/wiki/Renaissance
Cronología del Renacimiento, de Giovani Papini: http://mgar.net/var/renacimi2.htm
Otros autores sobre el Renacimiento: http://mgar.net/var/renacimi3.htm
Florencia. Presentación histórica: http://mgar.net/var/florenci.htm
Biblioteca virtual del humanismo español, UCM:
http://turan.uc3m.es/uc3m/inst/LS/humanistasinicio.htm

b) Textos literarios en bibliotecas digitales:
Clemente Althaus (ed.), *Sonetos italianos*: Petrarca, Dante, Ariosto, Miguel Ángel, Victoria Colonna, Pietro Bembo, Torcuato Tasso, etc.
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=4709
Sonetos: muy diversos autores (sobre todo, portugueses): http://www.sonetos.com.br/famosos.php
Sonetos del Siglo de oro: http://sonnets.spanish.sbc.edu/
Poetas sevillanos del Renacimiento: http://www.apoloybaco.com/GutierrezdeCetina.htm
Shakespeare, *Sonetos*, trad. al castellano:
http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12048731998085961865624/
John Donne, *Songs and Sonnets* (1635) y *Holy Sonnets:*
http://www.luminarium.org/sevenlit/donne/donnebib.htm
Joanot Martorell, *Tirant lo blanc* (1490). Presentación de Mario Vargas Llosa:
http://www.cervantesvirtual.com/bib_obra/Tirant/presentacio.shtml
Maquiavelo, *El príncipe*, trad. al castellano:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=12582
Pico della Mirandola, *Obras* en latín y trad. inglesa:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=2279
http://www.brown.edu/Departments/Italian_Studies/pico/
Marsilio Ficino, *Obras* en latín:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=2224&portal=0
Lodovico Ariosto, *Orlando furioso* (1505-1532) bilingüe:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=19646&portal=0
http://es.wikisource.org/wiki/Orlando_Furioso
Erasmo, *Elogio de la locura* (1508), edic. de Pedro Voltes Bou:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=1590
Margery Kempe (aprox. 1438): *The Book of Margery Kempe*, ed. de Barry Windeatt, Harmondsworth, Penguin, 1985 (rescatado en 1934): disponible en google books.
Tomás Moro, *Utopía* (1515):
http://www.scribd.com/doc/6639128/Tomas-Moro-Utopia
Martín Lutero, *Las 95 tesis* (1517), trad. al castellano:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=5395
Juan Luis Vives, *Obras completas* en latín:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=17617&portal=0
Juan Luis Vives, *Diálogos escolares*, traducción al castellano:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2309&portal=0
Alfonso de Valdés, *Diálogos* (1527-1529) y, probablemente, el *Lazarillo*
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=306&portal=0
Francisco Delicado, *Retrato de la lozana andaluza* (1528):
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=4709
Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552), entre otras obras:

http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=311&portal=0
La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades (1554):
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=21&portal=0
Juan Huarte de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias* (1575):
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=162
Teresa de Jesús, *Las Moradas del castillo interior* (1577):
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=27367
Oliva Sabuco de Nantes, *Nueva filosofía de la naturaleza y del hombre* (1587):
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=12829&portal=0
Sor Juana Inés de la Cruz, *Obra completa*:
http://www.dartmouth.edu/~sorjuana/
Samuel Usque, *Consolação às Tribulações de Israel* (1553):
http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=boletim&task=view&id=129
Luis de Camões, *Los Lusiadas* (1572) y otras obras en portugués y en castellano:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=1055
Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel* (1532-1564), en francés:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=2052&portal=0
Montaigne, *Ensayos* (1571-1592):
http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=1186&portal=0

Bibliografía citada

Auerbach, Erich (1942): *Mímesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*, México, FCE, 1950.

Bataillon, Marcel y Dámaso Alonso (ed.) (1932): Erasmo, *El Enquiridión: Manual del caballero cristiano*, traducido por el Arcediano del Alcor, Madrid, CSIC, 1972 (facsímil)

Bataillon, Marcel (1935): *Erasmo y España. Estudios sobre la historia espiritual del s. XVI*, México, FCE, 1966[2]

Cirlot, Victoria y Blanca Garí (eds.) (1999): *La mirada interior. Escritoras místicas y visionarias en la edad media*, Barcelona, Martínez Roca.

Córdoba, Pedro (1985): "Las leyendas en la historiografía del Siglo de oro: El caso de los *falsos cronicones*", *Criticón*, 30, 235-253: http://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/030/030_239.pdf

Cro, Stelio (1986): "Los cronistas primitivos de Indias y la cuestión de antiguos y modernos", *AIH*, 9, 415-425: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=594293

Davis, Natalie Zemon (1983): *The Return of Martin Guerre*, Cambridge, Harvard UP.

Davis, Natalie Zemon (1995): *Mujeres de los márgenes: Tres vidas del s. XVII*, Madrid, Cátedra, 1999.

Ferrater Mora, J. (2001): "Humanismo", *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 1700-1705.

Gallego Ruiz, Mari Cruz (2006): "Estudio de los personajes en *Tirant lo Blanc*", *Espéculo*, 33: http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/tirantp.html

Garin, Eugenio (1967): *La revolución cultural del Renacimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1981.

Goytisolo, Juan (2002): "San Juan de la Cruz y el pájaro sufí", en William Mejías López (ed.), *Morada de la Palabra: Homenaje Luce y Mercedes López-Baralt*, vol. 1, San Juan, Universidad de Puerto Rico, 2002, 791-795: http://books.google.es/

Kristeller, Paul Oskar (1955-1965): *El pensamiento renacentista y sus fuentes*, comp. de Michael Mooney, México, FCE, 1982.

Maravall, José Antonio (1965): *Antiguos y modernos: Visión de la historia e idea de progreso hasta el renacimiento*, Madrid, Alianza, 1998.

Preto-Rodas, Richard A. (1990): "Samuel Usque's *Consolação às Tribulações de Israel* as Pastoral Literature Engagée", *Hispania*, 73, 1: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=17527

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados

¿Qué significa Renacimiento?

Una expansión y exaltación del ánimo humano frente al orden represor del feudalismo: la uniformidad impuesta por la doctrina; la sociedad de castas, en subordinación jerárquica; las supersticiones religiosas de toda índole, que impedían un encuentro personal con Dios, según humanistas y reformadores; la violencia sacralizada.

En realidad, el término aparece tardíamente en Italia, para referirse a una diversidad de movimientos y personas que comenzaron en la Florencia de Dante, Petrarca y Bocaccio.

¿Contra qué se rebelan los autores renacentistas?

Contra el dominio de la cultura por la doctrina medieval: la ascética rigurosa y el desprecio del cuerpo, el terror y la fabulación ideológica, el aristotelismo formulario. Aunque algunos cuestionan los fundamentos del Antiguo Régimen, por medio de la ironía (los humanistas) o por la violencia (reformadores populares), la mayoría lo consideran imposible. De hecho, la frustración del impulso renacentista coincide con el auge de las guerras de religión, desde mediados del s. XVI hasta un siglo después. Aun así, los autores del primer Siglo de Oro español se ubican en las postrimerías del Renacimiento y no pueden ser entendidos sin el erasmismo, la cultura popular (cómica: Cervantes; lírica: Lope de Vega) o la lectura de los clásicos (Fray Luis de León, Fernando de Herrera).

¿En qué consiste la recuperación de los clásicos? ¿No eran ya conocidos muchos de ellos?

Los "clásicos" que editan, difunden y traducen los humanistas son, ante todo, los autores que el medievo había desconocido o transmitido a duras penas, a diferencia de aquellas obras consideradas pilares de la Cristiandad y el feudalismo: los exempla virtutis y las moralia, la República de Platón. Sobre todo, se oponen a la reducción de Aristóteles a una doctrina de escuelas universitarias: lógica, teología.

¿Por qué adquirió una gran relevancia la cultura popular, junto con las lenguas vulgares?

La cultura popular sirve de trasfondo y de instrumento para derribar algunas estructuras y socavar los cimientos de la Cristiandad medieval. Los humanistas utilizan la ironía clásica, a la vez que los símbolos de la cultura cómica popular, para deshacer con la burla el edificio de un "orden imaginario", al que ya nos hemos referido: la doctrina que legitimaba el feudalismo, el control religioso, la guerra y la violencia.

Aunque el latín siguió siendo cultivado como lengua de intercambio filosófico y científico, las lenguas vulgares sirven a la comunicación de la burguesía, todavía no separada con claridad del pueblo. La imprenta hizo posible difundir a los clásicos, comenzando por los evangelios, el Nuevo Testamento y la Biblia en lenguas originales. Pero tuvo un impacto mucho mayor la difusión de nuevas creaciones en lenguas de uso común.

¿Cuántos "renacimientos" hay en Europa?

El renacimiento italiano inicia casi dos siglos antes y se extiende a lo largo del s. XV, con el refuerzo y la motivación de los emigrados griegos por la caída de Bizancio en 1453. Los príncipes de las ciudades italianas, tanto los Medicis como los papas, se dedican al mecenazgo de sus creadores.

En el Norte de Europa, el renacimiento está unido a la vida de la burguesía, a la mística y el

cristianismo urbano, de donde surgen Erasmo y Tomás Moro.
En España confluyen ambas fuentes, desde comienzos del s. XVI: el erasmismo se extendió mucho y tuvo una gran influencia durante la primera mitad del XVI, a pesar de la Inquisición; mientras que las fuentes clásicas y la cortesanía de origen provenzal e italiano dieron sus frutos en la generación de Boscán y Garcilaso.

¿Qué es el humanismo y quiénes son humanistas?

El humanismo es una actitud expresada en múltiples formas de pensamientos, que considera a los seres humanos la fuente de cualquier sacralidad, a cuya protección y servicio debe ponerse la cultura; a la vez que se opone a las ideas y las leyes que lo vulneran.
Humanistas son los creadores y pensadores italianos que exaltan la capacidad humana de aprendizaje, como Pico de la Mirándola, a la vez que alientan su sed de conocimiento y amor, como Dante, Bocaccio, Nicolás de Cusa, Marsilio Ficino o Lorenzo Valla, en la tradición platónica o neoplatónica.
Un paso más allá dan los humanistas del s. XVI, Erasmo, Moro y Luis Vives, entre muchos otros, que se inspiran en los evangelios para promover el respeto, la tolerancia y el amor hacia la persona humana, en cualquier situación social y en cualquier cultura; de modo que los demás preceptos y las estructuras vigentes sean considerados relativos; mientras que el exceso consumista y acaparador, la violencia y el fanatismo, en la medida que destruyen al ser humano, por eso mismo son rechazables.

¿En qué consiste la modernidad?

En un cambio de estructuras sociales y en un nuevo imaginario que se nutre de la realidad nueva que está surgiendo, aquí y ahora. A lo largo de cinco siglos, su manifestación más evidente ha sido la formación de un espacio público de comunicación, por cuyo medio se difunden las creaciones literarias y se diferencian los discursos de las ciencias, la ética, el derecho y la estética. Pero también es un proyecto de emancipación planetaria frente a todas las formas de opresión y de discriminación, en nombre de la igualdad, la libertad y la fraternidad de los seres humanos. En tal medida, es un proceso inconcluso.

¿Cuáles fueron las primeras “modas”?

El aristotelismo que dio paso a las universidades durante los ss. XII y XIII, comandado por los movimientos religiosos mendicantes.
Casi a la vez, la “moda de lo clásico” que se centra en la literatura antigua frente a la lógica y la filosofía aristotélica: Dante, Petrarca y Bocaccio.
Esa última línea se desarrolla en Italia durante el Quatroccento y, especialmente, en la misma Florencia: la academia de los neoplatónicos con Marsilio Ficino.
Desde la entrada en el s. XVI, se añade el erasmismo que ha surgido en el Norte de Europa y en España, con un programa claro y aun más radical: derribar el poder omnímodo de las órdenes religiosas y la cultura medieval en ciudades, universidades y cortes.

¿Quiénes se presentan como modernos frente a los antiguos?

Los “modernos” con conciencia de tales son una “tercera moda” que defiende la superioridad de los imperios europeos sobre los modelos antiguos, tanto en lo político como en lo cultural. Comienza en España, a través de los conquistadores y sus crónicas; pero se desarrolla en Francia como una corriente en pugna con el clasicismo, ya en época barroca (s. XVII).
Aunque sea superficial, esa pugna continúa en los siglos posteriores: la Ilustración se decanta a favor de los clásicos greco-latinos; mientras que el romanticismo instituye como modelos a imitar los autores de las tradiciones nacionales europeas, a la vez que se interesa por la cultura popular y, en el caso de los conservadores, exalta el imaginario medieval, imperial y jerárquico, contra los

ilustrados democráticos.
En realidad, unos son tan “modernos” y tan “antiguos” como los otros, en cuanto salen a la luz las contradicciones de sus obras.

¿Qué diferencia hay entre moderno, antiguo y clásico?

Modernos serían todos aquellos que se rebelan contra el orden instituido, en nombre de los valores y modelos olvidados, aunque sea para instituir en su lugar otra forma de legitimación. Lo moderno se hizo conservador cuando la burguesía propietaria (y el derecho de propiedad), junto con el capitalismo, se adueñaron de Europa en la segunda mitad del s. XIX. Pero hoy llamamos modernidad a las culturas nacidas del humanismo y de la Ilustración, no sólo en Europa, sino en cualquier región del planeta.
Antiguos son los modelos a los que se oponen los modernos (cada uno a su manera). Se empezó por llamar clásicos a los autores grecolatinos en el ambiente de los patricios romanos que pretendían imitar su estilo, como una marca de distinción frente a lo bajo y vulgar. Desde principios del s. XIX (Chateaubriand), los románticos y, sobre todo, los diversos nacionalismos llaman clásicos a los autores en lenguas romances y germánicas, a quienes se considera tanto o más dignos de imitación que los “antiguos”.
El canon de la literatura grecolatina en el programa de las artes liberales del medievo había sido ampliado por el Renacimiento, para introducir a autores como Luciano y géneros como el diálogo, a la vez que se exaltaba el platonismo frente al aristotelismo, el sentido común contra el dogmatismo. Esa canonicidad fue hecha oficial por el clasicismo, bajo la tutela de la monarquía absoluta, comenzando por Francia, durante los ss. XVII y XVIII, en tiempos del despotismo ilustrado; lo cual es índice suficiente de su cariz autoritario y legitimador. Pero en el último tercio del XVIII (Alemania, Reino Unido) y, sobre todo, durante el s. XIX (Francia, España, Italia) se fueron añadiendo los cánones nacionales, que se usan todavía hoy para enseñar la lengua en la escuela pública, antes inexistente.
Así pues, el término “antigüedad” para referirse a los imperios antiguos es más tardío que el de “época clásica”; sin embargo, parace más realista y apegado a los datos históricos. Los clásicos literarios y artísticos siguen vigentes, mientras que los valores del imperialismo, el dominio, la violencia sagrada, el patriarcado y el acaparamiento desmedido, que se transmitieron como un emblema a los imperios europeos, han sido siempre señales de contradicción y decadencia, allí donde todavía se usan como bandera de una ideología.

UNIDAD 9. El gran teatro del mundo

Introducción

Como es sabido, se trata del título de un auto sacramental de Calderón, donde se construye una alegoría del orden mundial dividido por estamentos. Pero el "teatro del mundo" era un concepto ampliamente extendido entre los mejores escritores de los ss. XVI y XVII, desde muy distintas perspectivas, entre una aparente locura y un orden metafísico: Erasmo, Cervantes, Quevedo y el propio Shakespeare, quien lo utiliza en "La Tempestad".
El arte y la cultura del Barroco significan un intento de reconstruir el orden imaginario de la edad media, una vez que las empresas de conquista habían fortalecido a las élites dominadoras del nuevo sistema mundial. Sin embargo, las grandes obras literarias nos dejan percibir que la violencia y el dominio no son los medios para realizar los sueños, sino más bien para tener pesadillas. Shakespeare es el mejor testigo sobre el contraste entre sueños y pesadillas y sobre los valores permanentes, actuales, del teatro europeo.

I. Análisis de problemas

EL GRAN TEATRO DEL MUNDO

¿Cómo concebía el mundo la generación de europeos que emprendió su conquista y colonización? ¿Cuál era el concepto más general para entenderlo unitariamente?

¿Qué interpretaciones distintas se daba a ese concepto o, por mejor decir, a la alegoría del mundo como un gran teatro?

¿En qué consiste el Barroco?

¿Cómo se construyen las alegorías barrocas?

¿Cuál es la relevancia del teatro en esa época? ¿Por qué fue mayor que en otras?

¿Cómo se explica, en ese escenario, la posibilidad de las grandes obras de esta época?

¿Cómo fue recreado el mundo en el universo dramático de Shakespeare?

¿Cuál es el "secreto" de Shakespeare?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por temas y géneros.
b) una exposición de los contenidos en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse los alumnos acerca de esta unidad didáctica.
c) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
d) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "Amor sin hipocresía".
2. Colgar en el blog de la asignatura un post sobre el proyecto "Aprendi-luces", con el tema que corresponde a esta unidad: "Actuar en una situación dramática".
3. Añadir otro post con la sugerencia de que su elaboración del proyecto "Aprendices de humanidad: Una historia que compartir" incluya o adopte en su conjunto las formas literarias que aparecen en esta unidad didáctica:
a) El diálogo y la situación dramática
b) La comprensión del punto de vista de los otros

Sesión 1: El mundo en perspectiva global

1. **Introducción** audiovisual

Visionado de una escena de ***La Tempestad***, Acto I, de Shakespeare, en versión de la compañía de teatro de la BBC (5 ms.)
- Su penúltima obra. Pero encabeza la publicación de su Teatro Completo, después de su muerte (*Primer Folio*, 1623), por Hernry Condell y John Heminges, legados en el testamento de Shakespeare.
- Reinado del rey James (Jacobo I). Es la única obra de Shakespeare destinada a la corte: se representó dos veces, ambas ante cortesanos; la segunda, en la boda de la hija del rey.

2. **Relatos de viajes, descubrimientos y conquistas**

Visionado de un fragmento de Cristián Sánchez, *El cautiverio feliz* (1998), adaptación de la crónica homónima de Francisco Núñez, disponible en arcoiris.tv. Un soldado español preso por los mapuches o araucanos en el s. XVII hace un elogio de su cultura y del modo en que lo trataron
http://vodpod.com/watch/443327-cautiverio-feliz

a) En España: Crónicas del Nuevo Mundo
Entre la vanagloria de los triunfadores y el testimonio humano de los protagonistas
1) Testimonios del encuentro con el mundo-otro, además del ya citado, *El cautiverio feliz*
Cabeza de Vaca, *Naufragios* (1542)
Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán, *Cautiverio feliz, y razón de las guerras dilatadas de Chile* (1673)
2) Apología del conquistador, ya anciano: Bernal Díaz del Castillo, *Historia de la conquista de Nueva España* (manuscrito en 1568 – ed. impresa en 1632)

b) En Inglaterra:
1) Relatos de navegaciones y aventuras de piratas: las memorias de Walter Raleigh y la compilación de Richard Hakluyt (s. XVI)
2) Una historia de los contemporáneos de Shakespeare: el naufragio en las Islas Bermudas, contado por William Strachey (1610)
3) Viaje fantástico: Tomás Moro, *Utopía* (1515), al que alude un personaje de *La Tempestad*, el humanista Gonzalo

c) Denuncia del pillaje: Bartolomé de las Casas, *Brevísima relación*, de quien hablamos en la Unidad 8
¿Quiénes sufrieron el embate de *La Tempestad* en el planeta del s. XVI, con escasa piedad hacia sus personas?

3. **Los otros que hay en ti**

a) **Lectura**:
"Volviendo a mi asunto, creo que nada hay de bárbaro ni de salvaje en esas naciones, según lo que se me ha referido; lo que ocurre es que cada cual llama *barbarie* a lo que es ajeno a sus costumbres. Como no tenemos otro punto de mira para distinguir la verdad y la razón que el ejemplo e idea de las opiniones y usos de país en que vivimos, a nuestro dictamen en él tienen su asiento la perfecta religión, el gobierno más cumplido, el más irreprochable uso de todas las cosas. Así son salvajes esos pueblos como los frutos a que aplicamos igual nombre por germinar y desarrollarse espontáneamente; en verdad creo yo que mas bien debiéramos nombrar así a los que por medio de nuestro artificio hemos modificado y apartado del orden a que pertenecían; en los primeros se

guardan vigorosas y vivas las propiedades y virtudes naturales, que son las verdaderas y útiles, las cuales hemos bastardeado en los segundos para acomodarlos al placer de nuestro gusto corrompido; y sin embargo, el sabor mismo y la delicadeza se avienen con nuestro paladar, que encuentra excelentes, en comparación con los nuestros, diversos frutos de aquellas regiones que se desarrollan sin cultivo. El arte no vence a la madre naturaleza, grande y poderosa. Tanto hemos recargado la belleza y riqueza de sus obras con nuestras invenciones, que la hemos ahogado; así es que por todas partes donde su belleza resplandece, la naturaleza deshonra nuestras invenciones frívolas y vanas"
Montaigne, "De los caníbales", *Ensayos*, cap. XXX.
b) ¿Cuál era el estatus de los pueblos extranjeros en la tradición occidental, hasta el s. XVI? [fieles vs. gentiles o impíos; griegos vs. bárbaros; cristianos vs. paganos]
c) ¿Qué esquema correspondería en el mundo moderno a la estigmatización de los extranjeros, para legitimar su conquista? [civilizados vs. salvajes o "primitivos"]
d) ¿Qué nuevas perspectivas alumbró el Renacimiento sobre **"los otros que hay en ti"?**

4. **La recreación de Shakespeare**

a) **Visionado** de otros dos fragmentos de *La Tempestad*, que corresponden a los siguientes diálogos:

GONZALO
Señor, si yo colonizara esta isla...
ANTONIO
La sembraría de ortigas.
SEBASTIÁN
O de malvas o acederas.
GONZALO
... y fuese aquí el rey, ¿qué haría?
SEBASTIÁN
No emborracharse por falta de vino.
GONZALO
En mi Estado lo haría todo al revés
que de costumbre, pues no admitiría
ni comercio, ni título de juez;
los estudios no se conocerían, ni la riqueza,
la pobreza o el servicio; ni contratos,
herencias, vallados, cultivos o viñedos;
ni metal, trigo, vino o aceite;
ni ocupaciones: los hombres, todos ociosos,
y también las mujeres, aunque inocentes y puras;
ni monarquía...
SEBASTIÁN
Mas dijo que sería el rey.
ANTONIO
El final de su Estado se olvida del principio.
GONZALO
La naturaleza produciría de todo
para todos sin sudor ni esfuerzo. Traición,
felonía, espada, lanza, puñal o máquinas
de guerra yo las prohibiría: la naturaleza
nos daría en abundancia sus frutos
para alimentar a mi pueblo inocente.
SEBASTIÁN
¿Sus súbditos no se casarían?
ANTONIO
No, todos ociosos: todos putas y granujas.

GONZALO
Señor, mi gobierno sería tan perfecto
que excedería a la Edad de Oro.
SEBASTIÁN
¡Dios salve a Su Majestad!
Shakespeare, *La Tempestad*, Acto II, escena 1

"If in Naples
I should report this now, would they believe me?
If I should say, I saw such islanders--
For, certes, these are people of the island--
Who, though they are of monstrous shape, yet, note,
Their manners are more gentle-kind than of
Our human generation you shall find
Many, nay, almost any"

"Si contara esto en Nápoles, ¿quién me creería?
Si dijera que vi a estos isleños...,
pues sin duda son gentes de esta isla,
que, aunque no tengan figura de hombres,
han sido más afables y corteses
que muchos que veréis de nuestro género humano;
vamos, más que casi todos"

La Tempestad, Acto III, escena 1

a) ¿Qué precedentes está citando el personaje de Gonzalo? [Tomás Moro y Montaigne] ¿Así pues, cómo definiríamos su perspectiva? [Humanismo]
b) ¿Cuál es la perspectiva de Shakespeare: una de ellas, la de todos, o el resultado del diálogo y contraste entre ellas?

Tarea para casa: **Comentario de Romeo y Julieta, 1**
El contexto externo
a) ¿En que contexto político y cultural compuso Shakespeare la obra?
1) ¿Cómo se denomina el periodo y en qué situación estaba la monarquía inglesa? [Reinado de Elisabeth I durante cinco décadas: época isabelina o elisabetiana (como más tarde se hablará de la época victoriana)]
2) ¿Quiénes eran los partidos o grupos enfrentados en la época? [La rivalidad mortal en la sociedad inglesa se daba entre protestantes anglicanos, católicos perseguidos y el creciente puritanismo] ¿De qué color era la familia de Shakespeare? ¿Y él?
3) ¿Cuál era la guerra que angustiaba a los ingleses en aquella época? [La guerra inacabable entre España e Inglaterra, que ostentaba el dominio marítimo después del desastre de la Armada Invencible]
b) ¿Qué referencias a ese imaginario son incorporadas por Shakespeare en el mundo dramático de Romeo y Julieta? (Concretamente, en el discurso lírico de Mercucio, acto I)
1) Investigar acerca de los antecedentes literarios de la reina de las hadas, Mab, a quien alude Mercucio
[- Poema alegórico de Spenser, *The Faerie Queene*, dedicado al rey Arturo… pero quedó inconcluso, antes que se hablara de Arturo
- Imaginario mítico y mágico recreado por Shakespeare en *Sueño de una noche de verano* (*A Midsummer Night's Dream*)]
2) ¿A qué odios en la sociedad inglesa puede referirse la rivalidad entre los Capuleto y los Montesco (Montague)?
3) Mercucio también alude en su "delirio" a la guerra con los españoles: ¿en qué momento? ¿Qué subtexto hay detrás de ese texto?

Sesión 2: Del renacimiento al barroco: El mundo como teatro

1. Puesta en común y corrección.
Introducción al proyecto **"Aprendi-luces"** en esta unidad: **"Actuar en una situación dramática"**. Vamos a presentarlo por pasos.
El primero: Solicitar a los alumnos que seleccionen una situación dramática del texto, la cual tenga una relevancia crucial para el conjunto de la tragedia.

1. **Lo Barroco**

Visionado:
- Fragmento inicial y conclusivo del documental de Al Pacino, *Looking for Richard* (1996): cita de Próspero en *La tempestad*: "Somos de la misma sustancia que los sueños, y nuestra breve vida culmina en un dormir" (2 ms.)
- Fragmento de la película de Roland Joffe, *Vatel* (2000), acerca del boato que organiza el Príncipe de Condé en honor del rey Sol, Luis XIV (2 ms.)
- Lectura del Canto I del "poema épico" (así clasificado) de Lope de Vega, *Fiestas de Denia*, donde describe el espectáculo organizado por el Duque de Lerma con motivo de la boda entre Felipe III e Isabel Eugenia.
a) Propaganda política y religiosa: ¿Qué dos monarquías se distinguieron por su boato, parafernalia y montaje escénico en el Barroco?
b) ¿Cuándo se organizaron por primera vez las procesiones del Corpus y de Semana Santa en Andalucía?
c) ¿En qué se diferencia la celebración actual de la Semana Santa y el espectáculo barroco? ¿Quiénes eran entonces los productores de la representación y quiénes son ahora?
d) ¿Has asistido alguna vez al carnaval de Cádiz o a una fiesta de cariz carnavalesco, como las Fallas? ¿Qué elementos de la representación grandilocuente del poder son incorporados por la fiesta popular? ¿En qué consiste la parodia de la parafernalia barroca?

2. **El gran espectáculo del mundo**

Estudio de las citas de diversos autores de los ss. XVI y XVII sobre el tema del "gran teatro del mundo": Ver **Apéndice 2**
Trabajo cooperativo: Se distribuyen los textos en tres grupos y se comentan a través de una puesta en común, en la que todos deben participar.

a) ¿Qué tienen en común todas las citas?
b) ¿Cuál te parece la más revolucionaria o proclive al cambio social y cuál la más conservadora?
c) ¿En qué se diferencia un símbolo de una alegoría? ¿Qué es un emblema?
d) A tu parecer, ¿cuáles hablan del teatro=mundo como una metáfora que se refiere a la libertad humana y cuáles construyen un argumento para legitimar el orden instituido por las clases dominantes?
e) Por fin, ¿cuáles tratan acerca del teatro como un "pequeño mundo" donde se representa el drama de la vida humana? Podríamos llamar a esa imagen una figura "metateatral".

Tarea para casa: **Comentario a Romeo y Julieta, 2.**
a) Iniciación de la audiencia en el mundo narrado

1) ¿Cómo son los caracteres de los protagonistas, por contraste con sus respectivas familias?
2) ¿Cuáles son los conflictos que se ciernen sobre su vida?
3) ¿De qué manera consigue el autor que la audiencia se identifique con ellos?
4) ¿Dónde se localiza la obra? ¿En Italia o, más bien, en ciertas regiones del imaginario inglés?

5) ¿Cuál es la función del coro en este primer acto? ¿Tiene algo que ver con el coro griego? ¿En qué se asemeja su papel a las tragedias de Séneca?

b) La fiesta en el teatro

Shakespeare utiliza con frecuencia el recurso del "teatro dentro del teatro" (*Trabajos de amor perdidos, Hamlet,* etc.). En este caso, es la fiesta de máscaras (carnaval) dentro del teatro, todavía más frecuente en sus obras (*Trabajos de amor perdidos, Como gustéis, Mucho ruido y pocas nueces*, etc.)

1) ¿Qué sentido tiene la fiesta de máscaras en el mundo dramático? [La apertura diplomática a cualquier partido, la celebración de la juventud]
2) ¿Cuál es la intención del autor al incorporar esa escena?

Sesión 3: La magia del gran teatro

1. Puesta en común y corrección.
Lo **primero**: conocer **qué escenas han elegido** los alumnos, separadamente, para el proyecto **"Aprendi-luces":** "Actuar en una situación dramática".
Segundo paso: Reunir a los compañeros que han elegido la misma escena para **formar grupo** con ellos. Sólo se acepta variar la primera idea si sobran personas con que interpretar los personajes que aparecen en ella.

2. **Teatro y público.**

a) Visionado
- Escenarios teatrales en la película John Madden, *Shakespeare in Love*:
Reconstruye los ambientes de The Theater, iluminado con luz natural; y de Blackfriars, el único teatro cubierto, más pequeño, alumbrado por faroles. En el primero de ellos comenzaron lar representaciones de Shakespeare con su compañía Lord Chamberlain's Men, antes que se construyera el Globe Theater (1599), con materiales de derribo de The Theater. Todos ellos imitan la disposición de los Inns (posadas) y adoptan una forma hexagonal.
Cfr. http://www.enotes.com/william-shakespeare/shakespeares-globe-theater
- Escena de Jean-Paul Rapenneau, *Cyrano de Bergerac* (1990), basada en la obra de Rostand (1896), donde aparecen las tablas de París: el Hôtel de Bourgogne, durante la representación de la comedia pastoril *La Clorise* (1615), de Balthazar Baro.
- "El corral de comedias" en *artehistoria.com*:
http://www.youtube.com/watch?v=1VvHdFC4DiQ&feature=related
De similar manera que en Inglaterra, las representaciones comienzan en los patios interiores de los mesones, hasta que se habilitan los corrales.

b) Cuestionario
1) ¿Cómo se organiza el espectáculo teatral y a quiénes iba dirigido?
2) ¿Con qué acontecimientos culturales públicos de la actualidad puede compararse el teatro isabelino, durante varias décadas (1580-1640), y el español, a lo largo de dos siglos, XVII y XVIII?
3) ¿De qué manera influyó el público en la creación de los autores?

3. **Géneros teatrales** durante los ss. XVI-XVII: Italia, España, Inglaterra y Francia

Se entrega a los alumnos un dossier con los sumarios de varias obras y una tabla de los géneros, según el **apéndice 3**.

a) **Visionado y audición**: Puesta en escena de la ópera *Orfeo* de Monteverdi (1605) por Jordi Savall y Monserrat Figueras (5 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=EdHFxkd7s0s&feature=related
Sustitución de la polifonía medieval por la monodia de inspiración clásica (y popular: el aria).

b) **Cuestionario**
1) Elabora un breve glosario sobre los géneros teatrales en cada país, con ayuda del profesor
2) ¿Qué géneros son característicos o específicos del teatro español, a la vista del cuadro?
3) Clasifica el siguiente elenco de obras, después de consultar el sumario
Christopher Marlowe, *Doctor Faustus*
Thomas Kid, *La tragedia española*
William Shakespeare, *Como gustéis*
Ben Johnson, *Volpone*
John Webster, *La duquesa de Amalfi*

Pierre Corneille, *El Cid*
Jean Racine, *Fedra*
Molière, *Tartufo*
Lope de Vega, *Barlaán y Josafat*
Lope de Rueda, *Pasos*
Calderón de la Barca, *El mágico prodigioso*
4) ¿Qué caracteriza a la tragicomedia europea? ¿Cómo se construye su trama? Compáralo con el drama satírico griego, p. ej., *Alcestis* de Eurípides.

4. **Tercer** paso del **proyecto "Aprendi-luces"**: reunir el grupo durante el recreo o al salir de clase para repartir las tareas correspondientes a la puesta en escena
a) Traducir la escena con ayuda de las versiones disponibles en español. Se recomienda que los alumnos repartan la tarea de traducir en fragmentos y hacerlo constar en su cuaderno. (Ojo: no se debe olvidar que las versiones abrevian, pasan por alto o añaden muchas frases y aun alocuciones enteras).
b) Preparar la puesta en escena **para actuar en la sesión 6**.

Tarea para casa: **Comentario a Romeo y Julieta, 3**
a) ¿Por qué puede llamarse *Romeo y Julieta* una tragicomedia?
b) ¿Qué papel tiene la fatalidad en la obra?
c) ¿De qué manera se cumple el designio de los protagonistas, tanto los amantes como el fraile, para conseguir la unión de las dos familias enfrentadas?
d) ¿Qué pone de relieve ese último desenlace, frente al que hubiera podido ser y comienza a fraguarse en los primeros dos actos?

Sesión 4: Shakespeare: El teatro como estudio del ser humano

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección. Introducción al **proyecto "Vinculados"** en esta unidad. Se centra en los links que puedan ser útiles a los alumnos para profundizar su comentario sobre la obra *Romeo y Julieta* de Shakespeare.

2. Cuadro del **teatro completo de Shakespeare: Catálogo audiovisual**
Fuente: http://www.williamshakespeare.netfirms.com/teatro.htm.

a) Vida y periodos creativos
- Primera época (hasta 1595): Maduración
- Segunda época (1595-1599): Plenitud, ambas durante el reinado de Elisabeth.
- Tercera época (1599-1609): Crisis, durante el reinado de James (Jacobo I).
- Cuarta época (1609-1613): Resolución y conclusión de su búsqueda sobre la condición humana, la historia de Inglaterra y las relaciones sociales.

1) ¿Qué obras conoces y cuáles prefieres?
b) ¿Cuáles son los factores que cambian entre el reinado de Elisabeth y James?
c) ¿En qué época se sitúa Romeo y Julieta?

b) Adaptaciones a la ópera, el cine y el medio audiovisual:
Fuente: http://brushupyourshakespeare.blogspot.com/
Visionado de fragmentos escogidos de las mejores adaptaciones:

Ópera:
Rossini, *Othelo* (1816), aria "Mura Felici" para Maria Malibrán, tomada de otra ópera (*La donna del Lago*) para la entrada de Desdémona
http://www.encyclopedia.com/video/RA5ETauBq3o-rossinis-otello-malibran-version-mura.aspx
Verdi, *Falstaff* (1893), basada en *Las alegres comadres de Windsor*.

Cine:
Romeo y Julieta (Franco Zefirelli, 1968)
Henry V (Kenneth Branagh, 1989)
Mucho ruido y pocas nueces (Kenneth Branagh, 1993)
Hamlet (Kenneth Branagh, 1996)
Sueño de una noche de verano (Michael Hoffman, 1998)
Trabajos de amor perdidos (Kenneth Branagh, 2000)
El mercader de Venecia (Michael Radford, 2004)
Como gustéis (Kenneth Branagh, 2006)

Cine de autor: las tragedias, sobre todo
Akira Kurosawa: Macbeth (*Trono de sangre*, 1960), El rey Lear (*Ran*, 1985)
Orson Welles: *Macbeth* (1948), *Othello* (1949-1951) y el personaje de Falstaff en *Chimes at Midnight* (*Ricardo II, Las alegres comadres de Windsor, Enrique IV, partes 1 y 2, Enrique V*, 1965)
Robert Wise, Jerome Robbins y Leonard Bernstein: Romeo y Julieta (*West Side Story*, 1961)
Peter Greenaway: La Tempestad (*Prospero's Books*, 1991)
Al Pacino: Ricardo III (*Looking for Richard*, 1996)

Documental:
Puesta en escena de *La Tempestad* en una prisión: *Shakespeare Behind Bars* (2005)

4. **El secreto de Shakespeare**
Ver apéndice 2

a) La modernidad de sus temas y su tratamiento. ¿Qué reflexión provoca acerca de la monarquía, las diferencias sociales o la guerra?
b) El lenguaje "metafísico" de Shakespeare, ¿corresponde a una ideología y una doctrina o pone de manifiesto la profundidad de los personajes en cada situación dramática?
c) El personaje de Mercucio corresponde al tipo del *clown* (el "gracioso" de la comedia hispana). ¿Cómo lo ha transformado Shakespeare?

5. **Tarea para casa**: **Plano general de Shakespeare**
a) Elabora un cuadro integrado de las obras de Shakespeare, a partir del que hemos visto en clase. Añade un sumario de las obras principales y sus personajes protagonistas.
b) Sitúa Romeo y Julieta en la producción de Shakespeare:
1. ¿Qué relación tiene con las obras de la "primera época"?
2. ¿En qué se diferencia de las demás tragedias de Shakespeare?
3. ¿En qué aspectos se asemeja a las comedias?
c) Completa el glosario de los géneros teatrales en la época del "gran teatro" europeo.
d) Envía por correo electrónico el cuadro y el glosario de los géneros teatrales al profesor.

Sesión 5: Mujeres activas y/o actrices

Aula TIC

Investigación cooperativa. El profesor entrega un guión a todos y va explicando algunas de sus partes, mientras encarga el resto a las personas que quieran voluntariamente.

1. **Presentación**: En común

Visionado del siguiente fragmento de la película de Kenneth Branagh, *Trabajos de amor perdido* o su versión por la compañía de teatro de la BBC (3 ms.):

BEROWNE [el "artista del ingenio" cortesano]: […] En aras de vuestra belleza hemos derrochado el tiempo y faltado a nuestros votos. Vuestra hermosura, señoras, nos ha transformado en otros hombres, modelando nuestro humor al extremo de separarlo del objeto que nos proponíamos. Si os hemos parecido ridículos, obedece a que el amor está lleno de extravagancias; que es caprichoso como un niño altarín y frívolo […]
LA PRINCESA: Hemos recibido vuestras cartas llenas de amor, y vuestros regalos, embajadores de este amor. Y en nuestro consejo virginal no hemos hallado sino una galantería, una broma de buen tono, una cortesía, una hinchazón retórica para pasar el rato. Pero nunca habíamos sospechado nada serio en nuestra opinión, y hemos acogido vuestro amor, tal como parecía ser, como una chanza.
[…]
EL REY.— Ahora que ha llegado el instante supremo, concedednos vuestro amor.
LA PRINCESA.— Nos parece todavía muy breve el tiempo para pactar un contrato a perpetuidad. No, no, señor. Vuestra Gracia ha perjurado en demasía; ha cometido un delito grave; que ella me escuche, pues. Si por mi amor (aunque de él ignoro la causa) estáis dispuesto a hacer alguna cosa, he aquí mi proposición. No fiándome de vuestros juramentos, iréis con la mayor premura a alguna ermita solitaria y renunciaréis a todos los placeres del mundo. Permaneceréis allí hasta que los doce signos del Zodíaco hayan satisfecho el tributo de su evolución anual. Si esta vida austera, lejos de la sociedad, no cambia vuestra resolución, prometida en el ardor de la sangre; si los hielos y los ayunos, las incomodidades del alojamiento y lo grosero de los vestidos no marchitan las frágiles flores de vuestro amor, sino que resisten y sobreviven a su prueba, entonces, al expirar el año, venid a reclamarme en nombre de vuestros merecimientos, y por esta palma virginal, que ahora besa la tuya, te perteneceré. Hasta este instante, irá a sepultar mi triste existencia en una casa en duelo, a verter lágrimas de desolación en recuerdo de la muerte de mi padre. Si rehúsas aceptar estas condiciones, sepárense nuestras manos, que nada se deberán uno a otro nuestros corazones"
Love's Labour's Lost (Trabajos de amor perdido), Acto V, Escena II

a) Breve comentario del fragmento:
1) ¿Cuál es el tema de fondo en la conclusión de esta obra de Shakespeare? ¿Por qué habían hecho votos los protagonistas masculinos que excluían la presencia de las mujeres?
2) ¿No habían rebajado de tal manera el valor del amor y la dignidad de las mujeres como causa de perturbación sobre el "intelecto masculino"?
3) La demanda de la princesa (recordemos que acaba de saber que su padre, el rey, ha muerto) para terminar el juego, ¿es otra muestra de su ingenio (*wit*) o algo más?
b) El contexto de la época isabelina:
1) ¿Cuál era la situación de las mujeres en la corte de Elisabeth, donde se representó la obra por primera vez?
2) ¿Por qué prefirió la reina quedarse soltera, en aquella época?

2. **Los estereotipos contra las mujeres vs. las mujeres reales**: Distribuir los 12 ítems de la búsqueda por iniciativa voluntaria (y el resto, por designación).

a) **Filosofía misógina**: Busca alusiones de Erasmo en el *Elogio de la locura* (búsqueda en el texto PDF)
b) **Literatura: diversas posturas** sobre la mujer como personaje o destinataria
1) Recuerda la Unidad Didáctica 7: ¿Cuál era la actitud de Bocaccio y hacia dónde se deslizaron sus escritos? [de la adulación a la misoginia]
2) Platonismo y cortesanía: ¿Qué dos prototipos de mujer eran tópicos en el imaginario cortesano? [la mujer ideal vs. mujer baja o maligna (femme fatal)]
c) **Investiga la vida y la obra de algunas mujeres escritoras** en Europa, hasta el s. XVII: ¿Cómo vindican su capacidad y su ser mujer?
1) Literatas o ilustradas: Maria de Francia (s. XII); Christine de Pisan (ss. XIV-XV), Louise Labé (s. XVI), María de Zayas y Sor Juana Inés de la Cruz (s. XVII).
2) Religiosas y místicas con rasgos feministas: Hildegarda de Bingen (s. XII), Teresa de Cartagena (s. XV), Mary Ward (s. XVI).
3) Filósofas: Oliva Sabuco (s. XVI).
e) **Conclusión en común**:
1) **Paradojas de la crítica actual**: ¿A qué intereses responden los debates contra la autoría femenina de las obras de Louise Labé y Oliva Sabuco? ¿Cuánto hay de ceguera patriarcal en ellos?
2) Compara la visión occidental de los "otros mundos" (sesión 1) con la perspectiva sobre las mujeres, convertidas en objeto de menosprecio.

3. **Las mujeres en el gran teatro del mundo**

Distribuir los 13 ítems de la búsqueda entre personas voluntarias:
a) **El ethos del personaje femenino según la norma social**: ¿Cuál era la preceptiva masculina en manuales y doctrinas dirigidas a las mujeres: Fray Luis de Granada, Fray Luis de León (*La perfecta casada*) o el padre Astete? ¿Hasta cuándo se mantuvo vigente?
b) Explora la **diversidad de caracterizaciones en el teatro barroco**. Escoge una de las obras propuestas, lee el sumario y describe su protagonista femenino:
1) **Mujeres que defienden su derecho** a amar, su personalidad o su inteligencia frente a los estereotipos y la preceptiva masculina
Lope de Vega, *La discreta enamorada*, *La viuda valenciana*
Lope de Vega, *La dama boba, La vengadora de las mujeres* (Lope manifiesta su admiración por Oliva Sabuco "la Décima Musa")
Lope de Vega, *Las bizarrías de Belisa*
2) Mujeres disfrazadas de hombres, que desafían un poder injusto:
Ana Caro, *Valor, agravio y mujer*
Tirso de Molina, *Don Gil de las Calzas Verdes*
3) Mujeres modélicas o míticas:
- el romance de la mujer salvaje, según Vélez de Guevara, *La serrana de la Vera*
- la reina regente María de Molina, según Tirso de Molina, *La prudencia en la mujer*
- las amazonas, según Lope de Vega, *Las mujeres sin hombres*

4. **Las mujeres en el teatro de Shakespeare**

Distribuir los 5 primeros ítems en sendos grupos de dos o tres alumnos. El 6º es explicado por el profesor al término.
1) En la línea de la comedia de enredo, se sitúa una de sus primeras obras: *The Taming of the Shrew* (La doma de la fiera), 1591. ¿Cómo entronca su argumento con la tradición patriarcal más feroz? ¿Cómo representa a la mujer rebelde?
2) Cambio de perspectiva: *Love's Labour's Lost* (Trabajos de amor perdidos, 1594). ¿En qué se refleja el cambio, a la vista de su argumento?
3) En una línea similar: *Summernight's Dream* (Sueño de una noche de verano), 1594-1595.
¿Qué estereotipos son burlados a través de esta obra en apariencia intrascendente? ¿Cuál es el motivo para que los personajes, masculinos y femeninos, se hagan mejores: humanos,

comprensivos, tiernos, tolerantes?
4) *As You Like* (1598): ¿A qué tipo de personaje femenino en el teatro español se parece la protagonista? Sin embargo, dado que la puesta en escena era hecha por hombres, ¿a qué ambigüedad daría lugar?
5) *Much Ado about Nothing* (1599). Comparar el concepto de honor en los dramas de Calderón con el que es representado en esta obra. ¿Te parece que Shakespeare legitima ese estado de cosas, se limita a mostrarlo o lo denuncia sutilmente a través de la acción dramática?
6) *Macbeth* (1605). La ambición de poder es tan maligna y destructiva en una mujer (Lady Macbeth) como lo era en los hombres (Ricardo III)

5. **Puesta en común por Internet**: Enviar a la **lista de correos** del curso (disponible en la Plataforma Moodle) el trabajo de cada persona. De tal modo, todos recibirán el trabajo de cada uno o una, incluido el profesor.

6. **Tarea para casa**:
Proyecto Co-emocionante: Amor sin hipocresía
a) **Reúne en un texto coherente**, de acuerdo con el guión entregado para la sesión 5, las aportaciones que has recibido del grupo por medio de la lista de correos, acerca de las **imágenes de la mujer en la cultura europea**, incluyendo a Shakespeare.
b) Envíala, esta vez, solamente al profesor, junto con las respuestas al siguiente cuestionario:
1) ¿Qué significado tiene en la historia de *Romeo y Julieta* la moralidad basada sobre la honra masculina?
2) ¿Qué elementos positivos aporta a la caracterización de Julieta su ama de cría? ¿Cómo contrasta con el personaje de la madre y del padre?
3) ¿Qué visión ofrece la obra sobre la cultura popular, por contraste con la cultura oficial, en relación con el cuerpo y la sensibilidad humana?
4) ¿Te parece que en la obra se condena el amor entre los jóvenes, o más bien la hipocresía de unas estructuras que pretenden manipularlos?

Sesión 6: Estructura del drama

1. Poner en común y corregir los ejercicios

2. **Puesta en escena del proyecto "Aprendi-luces": "Actuar en una situación dramática".**

Acerca de la formación de los grupos, véanse las sesiones anteriores.

a) Actuación de los tres grupos, en el orden que siguen las escenas dentro de la obra
b) Valoración del resto de los compañeros, que participan como un público activo, al modo en que lo hacían en el espectáculo barroco: aprobando o rechazando distintos aspectos.
c) **Cuestionario**
1) ¿Qué peripecias sucesivas (cambios de fortuna, situaciones nuevas) se narran en la obra? ¿Cuáles tienen un sesgo cómico y cuáles, trágico?
2) ¿Qué acontecimiento inclina el conjunto de la trama hacia la tragedia?
3) ¿Cómo podrían haber escapado los personajes a su destino?

3. **Síntesis** de la estructura de *Romeo y Julieta*
a) ¿De qué trata la *historia* o el *argumento* de la obra?
b) ¿Cómo es modificado por la *trama* dramática?
c) ¿Qué rasgos la definen como una tragicomedia?

Tarea para casa: **La coherencia dramática**

a) ¿En qué autores y obras de la tradición teórico-poética se recomiendan los siguientes principios? ¿En qué consisten?
1. La unidad de acción [Aristóteles, *Poética*]
2. Las unidades de tiempo y lugar [clasicismo europeo]
3. El decoro [Horacio, *Epístola a los Pisones*]
b) ¿En qué se asemeja la actitud de Shakespeare y la de Lope de Vega hacia las reglas de la preceptiva clásica o clasicista sobre el teatro?
c) ¿Qué episodios secundarios aparecen en *Romeo y Julieta*, respecto de la trama principal? ¿Contribuyen en algo al desarrollo del conjunto?
d) ¿Te parece que el efecto propio de la tragedia en *Romeo y Julieta* es alterado por la falta de decoro o por la falta de unidad? ¿En qué sentido?
e) ¿Crees que la fascinación de Shakespeare por un lenguaje variado, chispeante e ingenioso perjudica a la estructura y la unidad de la obra?

Sesión 7: El lenguaje dramático de Shakespeare

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección

2. **Poesía y prosa dramática**

a) En España, el *Arte nuevo de hacer comedias* de Lope recomienda lo siguiente:
"Acomode los versos con prudencia
a los sujetos de que va tratando:
las décimas son buenas para quejas;
el soneto está bien en los que aguardan;
las relaciones piden los romances,
aunque en otavas lucen por extremo;
son los tercetos para cosas graves,
y para las de amor, las redondillas"
Fuente:
http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/00367397533592395332268/index.htm

1) Pero en su obra y en el teatro español, ¿cuál es el metro que prevalece?
2) ¿Qué efectos tiene sobre la expresión?

b) Explicación audiovisual: Escena del documental de Al Pacino, *Looking for Richard* (1996), que narra el proceso hasta obtener una explicación sencilla acerca del verso shakespeariano.
Shakespeare utiliza:
1) Para los diálogos, el endecasílabo como verso blanco, según comenzaron a hacer sus predecesores (Marlowe), con una estructura rítmica: el "pentámetro yámbico" (ta-tán, ta-tán...). En realidad, diez sílabas que concluyen en una aguda (axis):
2) Introduce formas estróficas diversas, cuando los personajes componen o cantan:
- canciones en estilo popular con rimas emparejadas
- diversas formas estróficas de la época, como en *Love's Labour's Lost*: variaciones sobre el amor en la pluma de los cuatros protagonistas masculinos.
3) Alterna ocasionalmente el verso con la prosa, e incluso sustituye completamente los versos por prosa; pero no en esta obra.

c) Visionado: Final del acto I en la adaptación cinematográfica de Zefirelli, que respeta el texto de Shakespeare

JULIET
My only love sprung from my only hate!
Too early seen unknown, and known too late!
Prodigious birth of love it is to me,
That I must love a loathed enemy.
NURSE
What's this? what's this?
JULIET
A rhyme I learn'd even now
Of one I danced withal.
One calls within 'Juliet.'
NURSE
Anon, anon!
Come, let's away; the strangers all are gone.

a) ¿Qué versos alternan en este pasaje? Recuerda que lo común en todo el texto es el endecasílabo blanco.
b) ¿A qué se debe la variación métrica y qué quiere expresar?

2. **Registros del lenguaje**: Comentario dialogado

a) El teatro español tiende a tipificar los personajes y someterlos a un tono monocorde: los graciosos en lenguaje vulgar y los nobles en un lenguaje elevado, en razón de un *decoro*, más social y político que poético:
¿Cumplen los personajes de Shakespeare las reglas del *decoro*? ¿Por qué?
b) La mayor libertad de construcción del verso blanco permite que los personajes cambien de registro, su expresión se adapte a la situación dramática y su caracterización progrese de acuerdo con la trama.
1) ¿Qué modos de expresión lingüística caracterizan, respectivamente, a los personajes del ama de Julieta, a Mercucio y a los amantes, Romeo y Julieta, en momentos de gran tensión dramática, que inciden en la memoria de los espectadores?
- La evocación del ama acerca del nacimiento y crianza de Julieta
- El discurso nocturno de Mercucio, antes de entrar en la fiesta de los Capuleto
- El diálogo o debate amoroso entre Romeo y Julieta
2) ¿Es la expresión de esos personajes monótona y monocorde, o varía en otros pasajes de la obra? Pon ejemplos.
c) Uno de los tópicos acerca del lenguaje de Shakespeare es la relativa abundancia de juegos y sobreentendidos eróticos y sexuales.
1) Señala los que te parezcan más cómicos o brillantes
2) ¿Qué efecto producen en los espectadores?
3) ¿Crees que es coherente tal lenguaje con el estatus de los personajes de clase alta? ¿Por qué?

3. **El *wit* inglés**: Cuestionario dialogado

a) ¿Qué significa *wit* y qué paralelos tiene en la poesía española?
b) ¿A qué época de la literatura inglesa corresponde el cultivo del *wit*?
c) ¿Quiénes lo ponen de moda, con qué fines y hacia qué destinatarios?
d) Shakespeare se sirve del *wit*, sobre todo, en las comedias y más en las producciones de su primera y segunda época.
1) ¿Qué diferencia hay entre el ingenio y la pedantería?
2) ¿Por qué es más frecuente el *wit* en los diálogos entre hombres y mujeres?
3) ¿A qué se debe que las mujeres suelan prevalecer en esos combates verbales, con escasas excepciones (Beroulle, en *Love's Labour's Lost* o Benedicte en *Much Ado about Nothing* [Mucho ruido y pocas nueces])?
c) Señala algunos ejemplos de lenguaje ingenioso (*witty*) en *Romeo y Julieta*, así como su función en la trama, si es que tienen alguna.

4. **Tarea para casa**:
a) **Valores sociales del lenguaje**
1) ¿Te parece que los diversos registros que aparecen en el texto son valorados por el autor como superiores o inferiores, en términos artísticos? ¿Por qué?
2) Pon ejemplos de profundidad lírica en un lenguaje popular.
3) Al contrario, señala algún ejemplo de bajeza moral con un lenguaje sofisticado y culterano.
b) **Final del proyecto Vinculados**: Envía el resultado por correo electrónico al profesor

Sesión 8: Comentario-síntesis

Entrega del cuaderno de trabajo con el comentario guiado a lo largo de las sesiones.

1. Shakespeare y su época

2. La obra de Shakespeare, con especial referencia a *Romeo y Julieta*

3. Exponga el tema del fragmento y relaciónelo con el resto de la obra

4. Analice las características formales del fragmento: su técnica dramática y el lenguaje utilizado

5. Exponga su valoración personal y comente la influencia de *Romeo y Julieta* en la cultura occidental.

Trabajos para entregar:
1. Cuaderno con las actividades hechas en clase durante las unidades 8 y 9.
2. Comentario a la obra de Shakespeare. El mínimo común han de ser las respuestas al cuestionario de la lectura guiada. Además, los alumnos pueden añadir su opinión personal.
3. Proyectos en marcha:
1) "Co-emocionante".
2) "Una historia que compartir".

Sesión 9: Refuerzo y ampliación

En el aula TIC

1. Presentar el resultado de la evaluación

2. Dividir los alumnos en dos grupos de actividades

a) Ampliación: Preparar con Google Earth un itinerario por "el gran teatro del mundo de Shakespeare", donde aparezcan los lugares recreados en alguna de sus obras, junto con una frase del texto respectivo. Los lugares fantásticos o utópicos (*Sueño de una noche de verano, Como gustéis, La Tempestad*) pueden ubicarse donde a cada uno o una le parezca más verosímil, según la descripción que hace la obra.
b) Refuerzo: Elaborar un sumario de los cinco actos de la obra *Romeo y Julieta* en forma de mapa conceptual, para descubrir las conexiones entre ellos; es decir, cuál es la trama principal y cuál las secundarias, así como la manera en que se articulan dentro del conjunto. Puede utilizarse el programa Cmaptools u otro que sea más dúctil para esta actividad.

Conclusión

- A cargo de los alumnos: Incluir dentro del blog, en forma de comentario al post correspondiente, un relato sobre la puesta en escena realizada en clase (Proyecto Aprendi-luces), con estos ingredientes:
1) Qué personaje tuvo que representar y cuáles eran sus rasgos.
2) ¿Le gustaría actuar con ese rol en la vida real?
3) Valoración: ¿Qué opina sobre el "teatro del mundo"? ¿Es emocionante representar un papel en la sociedad? ¿Qué ocurre cuando ese rol no es fruto de la voluntad concertada y la concordia entre quienes habitan el mundo, sino de una injusticia o una "tempestad"?

- Por parte del profesor:

1. Elaborar una wiki con los glosarios sobre los géneros teatrales que fueron enviados.
2. Incluir en la plataforma Moodle un mapa conceptual con la trama de la obra *Romeo y Julieta*, a partir de los elaborados por los alumnos en la actividad de Refuerzo.
3. Hacer una síntesis de las aportaciones al proyecto Vinculados, también en forma de wiki, e insertar los links que correspondan a ambas en la plataforma Moodle.
3. Añadir al blog del curso, en sucesivos posts, los mejores itinerarios elaborados en Google-Earth que han aportado los alumnos en la actividad de Ampliación.

Recursos digitales sobre Shakespeare

Introducción a Shakespeare, en español
http://www.williamshakespeare.netfirms.com/la_obra_de_shakespeare.htm
Obra completa de Shakespeare
http://shakespeare.mit.edu/
Puesta en escena, dramatización de las obras en audio y adaptaciones cinematográficas:
http://brushupyourshakespeare.blogspot.com/
Guía de estudio sobre *Romeo y Julieta*
http://www.bibliomania.com/0/0/22/49/frameset.html
Sumario y adaptación al inglés moderno: "No Fear Shakespeare":
http://nfs.sparknotes.com/romeojuliet/
Traducciones disponibles:
1) Adaptación de Pablo Neruda:
http://www.scribd.com/doc/28027931/SHAKESPEARE-William-Romeo-y-Julieta-Traduccion-de-Pablo-Neruda
2) Edición crítica y traducción literal de Matías de Velasco y Rojas:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=2277
3) Ediciones digitales en inglés:
http://shakespeare.mit.edu/Tragedy/romeoandjuliet/romeoandjuliet.html
http://www.gutenberg.org/cache/epub/1777/pg1777.html

Bibliografía sobre Shakespeare

William Shakespeare, *Romeo y Julieta*, ed. de José María Valverde, Barcelona, Planeta; ed. bilingüe del Instituto Shakespeare, Madrid, Cátedra.
Bregazzi, Josephine (1999): *Shakespeare y el teatro renacentista inglés*, Madrid, Alianza.
Dobson, Michael and Stanley Wells (2001): *The Oxford Companion To Shakespeare*, Oxford, Oxford UP.
Jackson, Russell (2007): *The Cambridge Companion to Shakespeare on Film*, Cambridge, Cambridge UP.
Kinney, Arthur F. (2002): "The Dramatic World of the Renaissance", en id. (ed.), *A Companion to Renaissance Drama*, Oxford, Blackwell, 1-10.
Kinney, Arthur F. (2003): *Shakespeare by Stages: An Historical Introduction*, Oxford, Wiley-Blackwell.
Maguire, Laurie (2003): *Studying Shakespeare: A Guide to the Plays*, Oxford, Blackwell.
Pollard, Tanya (2004): *Shakespeare's Theater: A Sourcebook*, Oxford, Wiley-Blackwell.
Rackin, Phyllis (2005): *Shakespeare and Women*, Oxford, Oxford UP.
Smith, Emma (2007): *The Cambridge Introduction to Shakespeare*, Cambridge UP.

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados

¿Cómo concebía el mundo la generación de europeos que emprendió su conquista y colonización? ¿Cuál era el concepto más general para entenderlo unitariamente?

El conflicto entre ideas y realidad en la mente de los europeos se manifiesta de un modo nuevo en el proceso de transición a la modernidad. Como vimos en la unidad didáctica 8, estaba surgiendo una nueva sociedad que no se sometía a los tópicos de la anterior: la legitimación del poder de la aristocracia y del clero como dos castas superiores, comparadas a los ángeles mediadores.

Para transformar las estructuras impuestas por los grupos dominantes, la burguesía había apoyado el surgimiento de una estructura que abarcase a todas las clases sociales. No era la democracia, porque los burgueses ilustrados temían tanto la violencia del pueblo (a quienes Erasmo llama "bestias") como de los señores feudales. En consecuencia, todos parecían de acuerdo, desde los erasmistas a principios del s. XVI, hasta Calderón de la Barca, a mediados del s. XVII, en apoyar, consolidar y, por último, exaltar el poder de la monarquía, para que hiciera las veces de *productor teatral*; en los términos de la época, el Autor del gran teatro del mundo.

Sin embargo, esa especie de divinidad inmanente en que se convirtió la monarquía (aun cuando los reyes concretos fueran susceptibles de crítica y hasta de sátira, por no ajustarse al modelo) no era más que una alegoría del orden instituido, de arriba abajo. Su función era sostenerlo, como el productor/Autor financia la obra y distribuye los papeles. Así pues, la Monarquía es sólo una parte en el sistema del Antiguo Régimen, el cual exigía, a su vez, a los letrados y creadores que cumplieran su papel; es decir, que representaran y legitimaran tal orden: **el mundo como un teatro**.

¿Qué interpretaciones distintas se daba a ese concepto o, por mejor decir, a la alegoría cósmica del mundo como un gran teatro?

Aunque sea una simplificación, pueden distinguirse varias concepciones, que a veces utilizan incluso los mismos autores, cómo puede comprobarse en las citas del **Apéndice 2**:

1) Propiamente conservadora: La Predestinación divina garantiza que el diseño del orden social desde arriba (es decir, desde las clases dominantes) se sostenga contra viento y marea, a pesar de los pecados de las personas concretas, sean quienes sean y con independencia de sus papeles (reyes, súbditos, nobles o plebeyos, mujeres o monjas, clérigos o sacrílegos).

2) Clásica y medieval: Como predicaban muchos oradores sagrados durante las pestes del s. XIV, los roles sociales no son más que vestidos o disfraces hasta que la muerte los desviste e iguala a todos.

3) Revolucionaria: Todos somos actores en la misma trama, cuyo único guión prefijado es la naturaleza (es decir, las edades del ser humano); lo cual se revela en situaciones de sentido vital más comprometedor, cuando tomamos conciencia de la relatividad de nuestras propias construcciones y del orden social.

4) Metafísica y mística: Debajo de las máscaras forjadas por los mitos (el deseo, la ambición, la avaricia, el dominio) o por las estructuras impersonales (el Estado, el Mercado) subyace el amor y la relación personal con el Misterio

5) Nihilista: Debajo de las máscaras creadas por el lenguaje no hay nada más que vacío y caos; o silencio.

¿En qué consiste el Barroco?

El Barroco es la obra de la Monarquía en calidad de productor/Autor de la cultura, al menos en España y en Francia, así como en algunos periodos de la cultura inglesa, hasta la revolución puritana de mediados del s. XVII.

La cultura del barroco ha sido definida de muchas maneras. Pero todos los historiadores coinciden en relacionar sus manifestaciones con el contexto en que surgieron y con las esperanzas frustradas del Renacimiento. Pues bien, lo que surgió desde el s. XV y llegó a su apogeo en el s. XVI fue el absolutismo, como sustituto de la teocracia medieval.

El modo en que se instaló el Antiguo Régimen, aunque conservaba la estructura jurídica del derecho feudal (señores, rentas y siervos), consistió en apropiarse de las nuevas energías: grupos sociales e ideales. Las monarquías nacionales (España, Francia, Reino Unido) y los principados alemanes se consolidaron contra los antiguos poderes del emperador y del papado. La Reforma comenzó siendo católica (Erasmo), se hizo protestante (Lutero, Calvino) y terminó en Contrarreforma. Las guerras de religión no eran más que pretextos para la disputa del dominio entre aparatos de poder que recurrían, cuando lo consideraban necesario, al saqueo. Las pestes volvieron a asolar Europa en el s. XVII.

Tanto el despojo como las enfermedades se transmitieron, a través de las empresas de Conquista, al continente americano y a diversas colonias en África y en Asia, que fueron utilizados como fuentes de capital por medio de la extorsión o de la esclavitud. Esa iniquidad permaneció oculta por el orden imaginario del "gran teatro", en nombre de la superior civilización de los europeos, hasta los ss. XIX y XX.

Las monarquías absolutas no inventaron las nuevas formas artísticas: la experimentación con nuevas técnicas, sobre todo en el teatro; el expresionismo de las artes plásticas, que conecta con el arte gótico; la ambición de integrar las distintas artes en un espectáculo total y coral: el teatro musical, la ópera, el boato, las procesiones. Pero se sirvieron de ellas y las convirtieron en organismo de su propaganda. La gran mayoría de artistas trabajan en crear la parafernalia de grandes nobles y de los propios monarcas, en fiestas cortesanas; así como en participar de la propaganda religiosa.

A diferencia del Renacimiento, los autores y pensadores barrocos no pueden expresarse con libertad, sino que están sujetos al control del poder y del dinero, en mayor grado. En consecuencia, el arte religioso se ahoga en un mar de contradicciones internas, a partir de figuras que se recuperan de la crisis medieval: el Crucificado como símbolo del sufrimiento humano en ese "gran teatro", donde Lutero y el papado parecen estar de acuerdo en que hay que temer la ira divina. Como si la la injusticia y la Tempestad (enfermedad, plagas, catástrofes) fueran una parte más de la gran producción divina. Es curioso que sólo se considere naturales a los elementos (como Felipe II) cuando desbaratan los planes de la monarquía: "No envié mis naves a luchar contra los elementos".

¿Cómo se construyen las alegorías barrocas?

La alegoría barroca es resultado de una prolongación del imaginario medieval en forma de paroxismo; por decirlo así, el último producto de la estructura feudal, bajo la protección de la monarquía absoluta.

Pero el arte barroco no es dominado por la representación alegórica, sino por uno o muchos conflictos en el lenguaje de los creadores, entre los ideales recuperados por el humanismo cristiano y los emblemas de una Cristiandad totalitaria; entre la diversidad de voces sociales que habían roto el canon medieval y los proyectos de imponer una visión uniforme del mundo: Contrarreforma, puritanismo. Como acabamos de ver, el Barroco sería la expresión provocada por el peso de un orden injusto y grave sobre el sentimiento humano de vulnerabilidad, que se expresa de modo desgarrador en las mismas procesiones: el Crucificado rodeado de elementos armados, como en los cuadros del Greco.

En cualquier cultura, la reflexividad a través de los símbolos, en el ritual, nos hace posible descubrir quiénes somos, qué tenemos en común y de qué modo nuestras distintas personalidades pueden conciliarse en la vida social o en el matrimonio, a la vez que pone de manifiesto los impulsos que destruyen la comunidad y la socialidad humanas. No obstante, la alegoría cubre con una piel de oveja cósmica los esfuerzos de las clases dominantes por imponer sus intereses contra el bien común; es decir, a los *homini lupus* que devoran a sus congéneres. En su tratado *Leviatán*, sobre la necesidad de un Estado Absoluto, Hobbes utiliza otra alegoría en vez del "teatro del mundo", para referirse a la nación: el Cuerpo cuya cabeza es el monarca. Pero la intención es semejante.

Según puede comprobarse en la revisión del concepto (¿símbolo o alegoría?) del "gran teatro del mundo", los límites entre un mero simulacro que sirve de espejo al ego (ambición de poder, avaricia, violencia) y una visión de conjunto que integre el yo o la persona en su mundo vital pueden hacerse difusos. Sin embargo, las obras logradas escapan incluso a las contradicciones de sus dueños; p.ej. *La vida es sueño* de Calderón no es una incitación a que la libertad humana se resigne al orden instituido, bajo el manto de la alegoría, sino más bien al contrario, que se haga responsable de aportar una voluntad propia al bien común. De similar manera, *Hamlet* no es una incitación al suicidio, a la venganza y el homicidio, contra un poder injusto, sino a reflexionar sobre sus consecuencias. El personaje de Hamlet nos ayuda a superar los restos de la moral patriarcal que justificaron a Orestes, el vengador de su padre. Queda más claro que la esclavitud al ciclo de la violencia acaba en la muerte de todos, incluido el enajenado Hamlet, "hasta el apuntador".
En consecuencia, lo que para los autores, casi todos ellos de inspiración cristiana, es símbolo de la *humanidad común*:

el paraíso perdido y el cielo, las virtudes, la igualdad entre los seres humanos, la diferencia y la relación entre los géneros, la comunicación de bienes, la comunión, la salvación

eso mismo está en contradicción, implícita o explícita, con los *emblemas*, esquemáticos e ideológicos, de la propaganda sobre el orden establecido:

amenaza de muerte, tortura, infierno, castigo y expiación, autolegitimación de las clases dominantes (aristocracia, teocracia, imperio, patriarcado)

¿Cuál es la relevancia del teatro en esa época? ¿Por qué fue mayor que en otras?

El teatro del Barroco es concebido como espectáculo que integra todas las artes y reúne a todas las clases sociales. Está unido al ritual religioso como su vertiente profana, entre la manifestación religiosa de los autos sacramentales y la profanidad de la fiesta cortesana o del carnaval.
Ahora bien, si las demás artes (música, artes plásticas, poesía) dependen en gran medida del mecenazgo y los intereses propagandísticos de la monarquía, la alta aristocracia y el alto clero, sin embargo, por su parte, el teatro se financiaba, en mayor o menor grado, durante periodos breves (Inglaterra, Francia) o más amplios (Italia, España), a través de una industria específica, un mercado y un público. En tal medida, era el arte donde la libertad de expresión de los creadores llegaba a ser más amplia, a pesar de los condicionantes que imponía el mercado. No es casual que las obras teatrales que mejor han resistido el paso del tiempo, hasta convertirse en clásicos-modernos, sean el resultado de una comunicación intensa y constante entre autores y público o "públicos" (femenino, ciudadano, cortesano). Aun así, no es posible explicar por ese sólo condicionante el "secreto" o el misterio de las grandes obras.

¿Cómo se explica, en un escenario constrictivo, la posibilidad de las grandes obras de esta época?

En las unidades anteriores vimos que la recuperación paulatina de una conciencia crítica respecto del orden social había abierto un hiato, cada vez más amplio, entre el cristianismo que demanda amor con justicia y la Cristiandad montada sobre los pilares del Antiguo Régimen. La brecha entre la existencia cotidiana y el montaje de la propaganda absolutista puede sintetizarse gracias a los conceptos de *símbolo* y de *alegoría*, antes aludidos.
Los **símbolos del sentido, la emoción y la experiencia humana** que habían germinado en el Renacimiento llegan a su madurez en medio de las crisis:
- el rechazo de la violencia,
- el aprecio por la libertad y la responsabilidad personales,
- el sentido de la igualdad entre los seres humanos,
- los símbolos del amor en las relaciones interpersonales,
- el análisis de las causas o los motivos que subyacen a los errores trágicos y a las personalidades destructivas.

De entre muchos autores, destacan Shakespeare en el teatro, Cervantes en la novela, los mejores ejemplos de la poesía amorosa y metafísica que tratamos en la unidad 8; así como un conjunto de obras maestras de autores dramáticos españoles, franceses e ingleses.
Si **la alegoría del Gran Teatro** representa el orden social del Antiguo Régimen como si fuera divino, **el símbolo de un mundo dramático** sirve para reunir los fragmentos vitales que andaban dispersos, a causa de la crisis provocada por la violencia y la autoexaltación del dominio; así como por la contradicción (antítesis, paradoja) entre los ideales humanistas y la práctica deshumanizada, la igualdad de los seres humanos y la brutal subordinación de mujeres o plebeyos, el cristianismo del amor y la Cristiandad del despojo mundial.

¿Cómo se recrea el mundo en el universo dramático de Shakespeare?

Shakespeare destaca por ser, además del mejor dramaturgo, el más libre en su expresión literaria. Los escenarios de la imaginación sobre el mundo en la cultura de sus contemporáneos (*The Globe*) son recreados por Shakespeare como espacios de un ritual de iniciación en otro mundo mágico, pero verosímil:
1) *comedias* y *romance*: la *communitas* en el bosque, la aldea, el grupo de amigos, las afueras de la corte, la isla desértica, donde aflora un sentido plural, profundo y moderno de humanidad, para renovar los tópicos clásicos
2) *tragedias*: una visita a los infiernos donde conducen la ambición (*libido dominandi*, voluntad de poder), la avaricia y el desprecio al ser humano.
Después de una vida dedicada a construir un mundo por medio del teatro, con fragmentos del imaginario antiguo y moderno, Shakespeare concluye así:

EPILOGUE
SPOKEN BY PROSPERO
Now my charms are all o'erthrown,
And what strength I have's mine own,
Which is most faint: now, 'tis true,
I must be here confined by you,
Or sent to Naples. Let me not,
Since I have my dukedom got
And pardon'd the deceiver, dwell
In this bare island by your spell;
But release me from my bands
With the help of your good hands:
Gentle breath of yours my sails
Must fill, or else my project fails,
Which was to please. Now I want
Spirits to enforce, art to enchant,
And my ending is despair,
Unless I be relieved by prayer,
Which pierces so that it assaults
Mercy itself and frees all faults.
As you from crimes would pardon'd be,
Let your indulgence set me free.

PRÓSPERO
Ahora magia no me queda
y sólo tengo mis fuerzas,
que son pocas. Si os complace,
retenedme aquí, o dejadme
ir a Nápoles. Con todo,
si ya el ducado recobro

tras perdonar al traidor,
no quede hechizado yo
en la isla, y de este encanto
libradme con vuestro aplauso.
Vuestro aliento hinche mis velas
o fracasará mi idea,
que fue agradar. Sin dominio
sobre espíritus o hechizos,
me vencerá el desaliento
si no me alivia algún rezo
tan sentido que emocione
al cielo y excuse errores.
Igual que por pecar rogáis clemencia,
libéreme también vuestra indulgencia.

¿Cuál es el "secreto" de Shakespeare?

No hay un solo secreto, sino una forma coherente que le permite comunicarse con su época y, a la vez, abrirla a una contemporaneidad con nosotros/as, el público de hoy.

Asume las convenciones de su auditorio para construir sus obras, pero permite que los personajes se expliquen a sí mismos desde su situación dramática, y sorprendan a su audiencia, en vez de plegarse a sus expectativas:

- Utiliza los tipos teatrales (el gracioso de la comedia del arte; el superhombre o ángel caído de Marlowe), pero los recrea. Algo parecido hace con el esquema mítico de la comedia (Plauto), la tragedia latina (Séneca), la novela bizantina (p.ej. Bocaccio). Su lenguaje desborda cualquier esquema previo.
- Hace uso de los mitos comunes (crónica histórica, mitología clásica), no por idolatría, sino como un ejercicio de libertad: expresa el libre juego de la imaginación humana.
- Analiza todas las posibilidades del ser humano, en coherencia con diferentes voluntades. Tanto la malignidad como la bondad y la conversión son coherentes y comprensibles, por los motivos que se hacen patentes y patéticos en la trama.

Otros autores estudian la psicología por medio de los mitos; pero Shakespeare hace poesía: el lenguaje expresa y desarrolla los vuelos, caídas y requiebros del diálogo o del pensamiento, de modo que muevan la imaginación del público. No trata de hacer metafísica, sino que algunos de sus personajes piensan de modo metafísico. Quizá la única excepción sea su obra conclusiva, *La Tempestad*. Pero aun en ésta no podemos afirmar que el personaje de Próspero sea una mera transposición del autor al plano mágico del mundo narrado.

Apéndice 2: Elenco de citas sobre el Gran Teatro del Mundo en los ss. XVI y XVII

"¡Oh dios inmortal! ¡Qué teatro éste! ¡Qué variedad en ese baturrillo de necios! Dígolo porque sabed que yo también suelo sentarme alguna vez que otra en el divino cenáculo de los dioses poéticos [...]"
Erasmo, *Elogio de la locura*, XLVIII. Véase la cita completa en la Unidad 8, Sesión 6.

GRATIANO
You look not well, Signior Antonio;
You have too much respect upon the world:
They lose it that do buy it with much care:
Believe me, you are marvellously changed.

ANTONIO
I hold the world but as the world, Gratiano;
A stage where every man must play a part,
And mine a sad one.

GRATIANO
Let me play the fool:
With mirth and laughter let old wrinkles come,
And let my liver rather heat with wine
Than my heart cool with mortifying groans.

GRACIANO.- No poseéis buen semblante, signior Antonio; tenéis demasiados miramientos con la opinión del mundo; están perdidos aquellos que la adquieren a costa de excesivas preocupaciones. Creedme, os halláis extraordinariamente cambiado.
ANTONIO.- No tengo al mundo más que por lo que es, Graciano: un teatro donde cada cual debe representar su papel, y el mío es bien triste.
GRACIANO.- Represente yo el de bufón. Que las arrugas de la vejez vengan en compañía del júbilo y de la risa; y que mi hígado se caliente con vino antes que mortificantes suspiros enfríen mi corazón.
Fuente: http://shakespeare.mit.edu
Shakespeare, *El mercader de Venecia*, Acto I, Escena 1

DUKE SENIOR
Thou seest we are not all alone unhappy:
This wide and universal theatre
Presents more woeful pageants than the scene
Wherein we play in.

JAQUES
All the world's a stage,
And all the men and women merely players:
They have their exits and their entrances;
And one man in his time plays many parts,
His acts being seven ages. At first the infant,
Mewling and puking in the nurse's arms.
And then the whining school-boy, with his satchel
And shining morning face, creeping like snail

Unwillingly to school. And then the lover,
Sighing like furnace, with a woeful ballad
Made to his mistress' eyebrow. Then a soldier,
Full of strange oaths and bearded like the pard,
Jealous in honour, sudden and quick in quarrel,
Seeking the bubble reputation
Even in the cannon's mouth. And then the justice,
In fair round belly with good capon lined,
With eyes severe and beard of formal cut,
Full of wise saws and modern instances;
And so he plays his part. The sixth age shifts
Into the lean and slipper'd pantaloon,
With spectacles on nose and pouch on side,
His youthful hose, well saved, a world too wide
For his shrunk shank; and his big manly voice,
Turning again toward childish treble, pipes
And whistles in his sound. Last scene of all,
That ends this strange eventful history,
Is second childishness and mere oblivion,
Sans teeth, sans eyes, sans taste, sans everything.

DUQUE.— Ya ves que en la desdicha nunca estamos solos. Este gran escenario universal ofrece espectáculos más tristes que la obra en que actuamos.

JAIME.— El mundo es un gran teatro, y los hombres y mujeres son actores. Todos hacen sus entradas y sus mutis y diversos papeles en su vida. Los actos, siete edades. Primero, la criatura, hipando y vomitando en brazos de su ama. Después, el chiquillo quejicoso que, a desgana, con cartera y radiante cara matinal, cual caracol se arrastra hacia la escuela. Después, el amante, suspirando como un horno y componiendo baladas dolientes a la ceja de su amada. Y el soldado, con bigotes de felino y pasmosos juramentos, celoso de su honra, vehemente y peleón, buscando la burbuja de la fama hasta en la boca del cañón. Y el juez, que, con su oronda panza llena de capones, ojos graves y barba recortada, sabios aforismos y citas consabidas, hace su papel. La sexta edad nos trae al viejo enflaquecido en zapatillas, lentes en las napias y bolsa al costado; con calzas juveniles bien guardadas, anchísimas para tan huesudas zancas; y su gran voz
varonil, que vuelve a sonar aniñada, le pita y silba al hablar. La escena final de tan singular y variada historia es la segunda niñez y el olvido total, sin dientes, sin ojos, sin gusto, sin nada.
Fuente: http://shakespeare.mit.edu/asyoulikeit/asyoulikeit.2.7.html
Shakespeare, *As You Like*, Acto II, Escena VII

PROSPERO:
Our revels now are ended. These our actors,
As I foretold you, were all spirits and
Are melted into air, into thin air:
And, like the baseless fabric of this vision,
The cloud-capp'd towers, the gorgeous palaces,
The solemn temples, the great globe itself,
Ye all which it inherit, shall dissolve
And, like this insubstantial pageant faded,
Leave not a rack behind. We are such stuff
As dreams are made on, and our little life
Is rounded with a sleep.

PRÓSPERO:
Nuestra fiesta ha terminado. Los actores,

como ya te dije, eran espíritus
y se han disuelto en aire, en aire leve,
y, cual la obra sin cimientos de esta fantasía,
las torres con sus nubes, los regios palacios,
los templos solemnes, el inmenso mundo
y cuantos lo hereden, todo se disipará
e, igual que se ha esfumado mi etérea función,
no quedará ni polvo. Somos de la misma
sustancia que los sueños, y nuestra breve vida
culmina en un dormir.

Fuente: http://shakespeare.mit.edu/tempest/tempest.4.1.html
Shakespeare, *The Tempest*, Acto IV, escena 1

—Nunca los cetros y coronas de los emperadores farsantes [5] —respondió Sancho Panza— fueron de oro puro, sino de oropel o hoja de lata.

—Así es verdad —replicó don Quijote—, porque no fuera acertado que los atavíos de la comedia fueran finos, sino fingidos y aparentes, como lo es la mesma comedia, con la cual quiero, Sancho, que estés bien, teniéndola en tu gracia [6], y por el mismo consiguiente a los que las representan y a los que las componen [7], porque todos son instrumentos de hacer un gran bien a la república, poniéndonos un espejo a cada paso [*] delante, donde se veen al vivo las acciones de la vida humana [8], y ninguna comparación hay que más al vivo nos represente lo que somos y lo que habemos de ser como la comedia y los comediantes; si no, dime: ¿no has visto tú representar alguna comedia adonde se introducen reyes, emperadores y pontífices, caballeros, damas y otros diversos personajes? Uno hace el rufián, otro el embustero, este el mercader, aquel el soldado, otro el simple discreto [9], otro el enamorado simple; y acabada la comedia y desnudándose [*] de los vestidos della, quedan todos los recitantes iguales.

—Sí he visto —respondió Sancho.

—Pues lo mesmo —dijo don Quijote— acontece en la comedia y trato deste mundo, donde unos hacen los emperadores, otros los pontífices, y finalmente todas cuantas figuras se pueden introducir en una comedia; pero en llegando al fin, que es cuando se acaba la vida, a todos les quita la muerte las ropas que los diferenciaban, y quedan iguales en la sepultura [10].

—Brava comparación —dijo Sancho—, aunque no tan nueva, que yo no la haya oído muchas y diversas veces, como aquella del juego del ajedrez, que mientras dura el juego cada pieza tiene su particular oficio, y en acabándose el juego todas se mezclan, juntan y barajan [11], y dan con ellas en una bolsa, que es como dar con la vida en la sepultura.

—Cada día, Sancho —dijo don Quijote—, te vas haciendo menos simple y más discreto.
Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, cap. XII

No olvides que es comedia nuestra vida
y teatro de farsa el mundo todo
que muda el aparato por instantes
y que todos en él somos farsantes;
acuérdate que Dios, de esta comedia
de argumento tan grande y tan difuso,
es autor que la hizo y la compuso.
al que dio papel breve,
solo le tocó hacerle como debe;

y al que se le dio largo,
solo el hacerle bien dejó a su cargo.
Si te mandó que hicieses
la persona de un pobre o un esclavo,
de un rey o de un tullido,
haz el papel que Dios te ha repartido;
pues solo está a tu cuenta
hacer con perfección el personaje,
en obras, en acciones, en lenguaje;
que al repartir los dichos y papeles,
la representación o mucha o poca
solo al autor de la comedia toca.
Quevedo, *Epicteto y Phocílides en español con consonantes* (1635)

Una fiesta hacer quiero
a mi mismo poder, si considero
que solo a ostentación de mi grandeza
fiestas hará la gran naturaleza;
y como siempre ha sido
lo que más ha alegrado y divertido
la representación bien aplaudida,
y es representación la humana vida,
una comedia sea
la que hoy el cielo en tu teatro vea.
Si soy Autor y si la fiesta es mía,
por fuerza la ha de hacer mi compañía.
Y pues que yo escogí de los primeros
los hombres, y ellos son mis compañeros,
ellos, en el Teatro
del mundo, que contiene partes cuatro,
con estilo oportuno
han de representar. Yo a cada uno
el papel le daré que le convenga,
y porque en fiesta igual su parte tenga
el hermoso aparato
de apariencias, de trajes el ornato,
hoy prevenido quiero
que, alegre, liberal y lisonjero,
fabriques apariencias
que de dudas se pasen a evidencias.
Seremos, yo el Autor, en un instante,
tú el teatro, y el hombre el recitante.
Calderón de la Barca, *El gran teatro del mundo*
(“Autor” en el sentido del s. XVII: productor de obras teatrales que sostiene una compañía)

Alcandre.
Ainsi de notre espoir la fortune se joue :
tout s' élève ou s' abaisse au branle de sa roue ;
et son ordre inégal, qui régit l' univers,
au milieu du bonheur a ses plus grands revers.
Pridamant.
Cette réflexion, mal propre pour un père,
consoleroit peut-être une douleur légère ;
[…]

Alcandre.
Ainsi tous les acteurs d' une troupe comique,
leur poëme récité, partagent leur pratique :
l' un tue, et l' autre meurt, l' autre vous fait pitié ;
mais la scène préside à leur inimitié.
Leurs vers font leurs combats, leur mort suit leurs paroles,
et, sans prendre intérêt en pas un de leurs rôles,
le traître et le trahi, le mort et le vivant,
se trouvent à la fin amis comme devant […]
Pierre Corneille, *L'illusion comique*, Acto V, Escena V

Apéndice 3: Tabla de los géneros teatrales en la Europa de los ss. XVI y XVII

	Teatro musical	**Comedia**	**Teatro moral**	**Drama histórico**	**Tragedia**	**Teatro maravilloso**
Italia	Ópera: *Camerata florentina* Monteverdi	Comedia del arte	Comedia del arte			Comedia del arte
España	Espectáculo teatral: Loa, Comedia, Entremés, Jácara y Danza final Espectáculo cortesano: zarzuela	Capa y espada Enredo Mitológica	Drama de honra y venganza Crítica de costumbres	Drama histórico	Drama romancesco	Teatro de magia Comedia de santos
Inglat.	Teatro con orquesta Mascarada (cortesana)	Comedia	Comedia Tragedia burguesa	Drama histórico	Tragedia	Romance
Francia	Espectáculo cortesano	*Molière*	Comedia Tragicomedia	Comedia heroica	Tragedia	*Pastorale*

a) **Común al Barroco europeo**: La estructura de la **Tragicomedia**
Además de poner en escena personajes de distinto estatus y lenguaje, en la trama aparecen dos peripecias y dos desenlaces sucesivos con sentidos contrarios.
- Christopher Marlowe: Ascenso y caída de sus héroes.
- La mayoría de las obras de Shakespeare, sea que acaben en final feliz o en un clímax trágico; antes hubo un desenlace previo, que es invertido por una nueva peripecia.
- Autores españoles:
Fernando de Rojas, *Tragicomedia de Calixto y Melibea*
Lope de Vega, *El caballero de Olmedo*
Lope de Vega, *El castigo sin venganza*
Anónimo, *La estrella de Sevilla*
(cfr. obras del drama religioso e histórico, infra)
- Antes de derivar hacia la tragedia desde la comedia, Corneille también cultiva la tragicomedia: *L'illusion comique.*

b) **Géneros del teatro español en los siglos de Oro**:
1) **Entremeses**: Lope de Rueda, Cervantes
2) **Autos sacramentales**:
Calderón de la Barca, *El gran teatro del mundo* (auto barroco)
Calderón de la Barca, *El pleito matrimonial del cuerpo y el alma* (auto neoplatónico)
3) **Comedia**: capa y espada, enredo, carácter, figurón, mitológica, cortesana
Lope de Vega, *Santiago el Verde*; *El acero de Madrid*; *El perro del hortelano*
Calderón de la Barca, *No hay burlas con el amor*; *La dama duende*
Rojas Zorrilla, *Abre el ojo*; *Entre bobos anda el juego*
Agustín Moreto, *El desdén con el desdén*
4) **Drama histórico y romancesco**:
Lope de Vega, *El Marqués de Mantua* (romances de Valdovinos y el marqués de Mantua)
Guillén de Castro, *Las mocedades del Cid*
Vélez de Guevara, *Reinar después de morir*
Calderón de la Barca, *El príncipe constante, El Tuzaní de la Alpujarra*
5) **Drama religioso y metafísico:**

Lope de Vega, *Barlaán y Josafat*
Tirso de Molina, *El condenado por desconfiado*
Calderón de la Barca, *La vida es sueño*
6) **Teatro moral**:
6.1) drama de honor y venganza
Tirso de Molina, *El burlador de Sevilla*
Lope de Vega, *Peribáñez y el comendador de Ocaña, Fuenteovejuna, El mejor alcalde el rey*
Calderón de la Barca, *El alcalde de Zalamea*
Ruiz de Alarcón, *La crueldad por el honor*: desmitificación
Cfr. la parodia moderna de Enrique Jardiel Poncela, *Angelina o el honor de un brigadier* (1934)
6.2) comedia de carácter: crítica de costumbres
Ruiz de Alarcón, *La verdad sospechosa, El examen de maridos*
7) **Teatro mágico**: tema cortesano, mitológico o religioso
Ruiz de Alarcón, *La cueva de Salamanca*
Calderón de la Barca, *El mágico prodigioso*
Calderón de la Barca, *El jardín de Falerina* (¿zarzuela?)
8) **Teatro musical cortesano**
Lope de Vega, *La selva sin amor* (ópera)
Calderón de la Barca, *La estatua de Prometeo* (zarzuela)
Calderón de la Barca, *La púrpura de la rosa* (ópera)

UNIDAD 10. El Régimen mejor informado

Introducción

La Ilustración tuvo un gran efecto sobre las culturas europeas, no sólo en Francia. La literatura se difundió, por primera vez, en un espacio público, un poco más abierto e internacional, que ya no se limitaba a la traducción aislada de ciertas obras.
Concretamente, el s. XVIII significó una refundación de la novela, a partir de los modelos españoles: la picaresca y el Quijote. Vio nacer el periodismo de opinión, un paso más allá de Montaigne hacia el ensayo moderno. Además, agudizó los recursos de la crítica contra los modales de la aristocracia, en el teatro y en la sátira.
A diferencia del carácter unilateral que define al despotismo, aunque fuera ilustrado, muchos escritores y lectores, por medio de cartas, en salones, círculos o cafés, subvierten los proyectos de fabricar el mundo desde una torre de control, como también sucede en la actual sociedad de la información… o de la comunicación.

I. Análisis de problemas

EL RÉGIMEN MEJOR INFORMADO

¿A qué llamamos Ilustración?

¿En qué se diferencia la Ilustración del neoclasicismo?

¿Cuáles son las fuentes del ideario ilustrado?

¿Qué medios utilizó la Ilustración para difundir sus ideas?

¿Qué aporta la Ilustración al surgimiento de la modernidad literaria y cultural?

¿Cómo empieza a surgir un espacio público de información y de opinión?

¿Cómo y cuándo se relacionan el periodismo y la literatura?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle
a) una antología con los textos que se van a manejar en clase, organizados por géneros.
b) una exposición de los contenidos complementarios al libro de texto, en forma de respuestas sugerentes a los problemas que pueden plantearse los alumnos.
c) una lista de links donde se contienen sumarios de las novelas y obras de teatro a las que vamos a referirnos en clase, la cual deben completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
d) una somera presentación del tema correspondiente al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "¿Cómo se comunican las mujeres, los amantes, los inmigrantes, en sus propios canales?"
2. Colgar en el blog de la asignatura un post para presentar el proyecto "Aprendi-luces" de esta unidad: Elaborar el guión de un programa radiofónico.
3. Añadir otro post con la sugerencia de que su elaboración del proyecto "Aprendices de humanidad: Una historia que compartir" incluya o adopte en su conjunto los nuevos géneros que aparecen en esta unidad didáctica:
a) Los géneros de información y opinión adaptados por el periodismo: crónica, reportaje, sátira, crítica de costumbres, etc.
b) Las cartas u otras formas de lenguaje comunicativo que retratan nuestra vida íntima; por ejemplo, el lenguaje de los móviles. En ese caso, los alumnos deberían incluir un diccionario o glosario para traducir al castellano estándar.
c) La novela corta de género fantástico: ciencia-ficción.
3. Colgar un post para presentar el taller interdisciplinar, junto con los profesores de las áreas comprometidas, que tiene por título "El día en que empezamos a estar informados".

Sesión 1: Comunicar en una sola dirección

Presentación del proyecto "Aprendi-luces" en esta unidad**: Elaborar el guión de un programa radiofónico.**
Acerca de los pasos a seguir y la formación de grupos, véase el Apéndice 2
Recursos
¿Qué es un guión radiofónico?
http://es.wikipedia.org/wiki/Guion_radiof%C3%B3nico
¿Cómo se hace el guión radiofónico?
http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/bloque5/pag7.html

1. **Despotismo e Ilustración, una contradicción**

a) ¿En qué consiste la disputa entre antiguos y modernos?: Recordar contenidos ya tratados en unidades anteriores
b) Corrientes enfrentadas en Francia: la poética clasicista de Boileau vs. el ingenio y la fantasía barroca de Perrault
c) Ambos grupos de autores forman parte de la Academia Francesa y pretenden servir a la monarquía absoluta, lo mismo que la Iglesia, a grandes rasgos
d) ¿A qué se llama despotismo ilustrado, y qué tipo de protección brinda a los filósofos, científicos y literatos? ¿Contra quién? [Les brinda apoyo económico e institucional; además, desde mediados del s. XVIII, evita la persecución de la jerarquía eclesiástica contra la heterodoxia en el pensamiento y en la literatura] Ejemplo de manipulación: Catalina II de Rusia, satirizada por Diderot.
e) ¿En qué países y hasta cuándo siguió vigente el control de las ideas por la Inquisición? [Portugal, Italia y España; hasta la invasión napoleónica] ¿En qué países había un régimen más tolerante, al menos, en el terreno ideológico? [Reino Unido, aunque con graves restricciones contra los católicos, después de la revolución liberal contra Carlos II; y en Francia, bajo el control de una severa policía]
f) ¿A quiénes dejó de "proteger" el despotismo o participó en su persecución? [A los pensadores que amenazan el orden real o imaginario del Antiguo Régimen: tanto a los revolucionarios agnósticos o ateos como a los jesuitas; a quienes cuestionan el poder monárquico y critican con demasiado énfasis la corrupción de los aristócratas, igual que a los libertinos extremados]

2. **Continuidad y discontinuidad entre el humanismo y el enciclopedismo** ilustrado: ss. XVI-XVIII

Il n'en est pas de mesme de l'homme [que las abejas u otros animales], qui n'est produit que pour l'infinité. Il est dans l'ignorance au premier aage de sa vie ; mais il s'instruit sans cesse dans son progrez : car il tire advantage non-seulement de sa propre expérience, mais encore de celle de ses prédécesseurs, par ce qu'il garde tousjours dans sa mémoire les cognoissances qu'il s'est une fois acquises, et que celles des anciens luy sont toujours présentes dans les hvres qu'ils en ont laissés. Et comme il conserve ces cognoissances, il peut aussy les augmenter facilement ; de sorte que les hommes sont aujourd'hui en quelque sorte dans le mesme estât où se trouveroient ces anciens philosophes, s'ils pouvaient avoir vieilli jusques à présent, en adjoutant aux cognoissances qu'ils avoient celles que leurs estudes auroient pu leur acquérir à la faveur de tant de siècles. De là vient que, par une prérogative particulière, non seulement chacun des hommes s'advance de jour en jour dans les sciences, mais que tous les homme» ensemble y font un continuel progrez à mesure que l'univers vieillit, parce que la mesme chose arrive dans la succession des hommes que dans les aages différents d'un particulier. De sorte que toute la suite des hommes, pendant le cours de tant de siècles, doit estre considérée comme un mesme homme qui subsiste tousjours et qui apprend continuellement […] Ceux que nous appelons anciens estoient véritablement nouveaux en toutes

choses, etformoient l'enfance des hommes proprement ; et comme nous avons joint à leurs cognoissances l'expérience des siècles qui les ont suivis, c'est en nous que l'on peut trouver cette antiquité que nous rêverons dans les autres. Ils doivent estre admirés dans les conséquences qu'ils ont bien tirées du peu de principes qu'ils avoient, et ils doivent estre excusés dans celles où ils ont plus- tost manqué du bonheur de l'expérience que de la force du raisonnement.

Pascal, "Prefacio al tratado sobre el vacío"
Fuente:
http://www.diogene.ch/IMG/pdf/Pascal__Blaise-Preface_sur_le_traite_du_vide.pdf

a) Traduce con ayuda del profesor. ¿Cuál es el tema del texto? [La continuidad del aprendizaje humano, gracias a la experiencia, aunque sin renunciar a unos principios racionales]
b) Consulta las biografías de los siguientes autores: Leonardo da Vinci, Pascal, Diderot, Feijoo, Jovellanos, Francisco José de Caldas.
c) ¿Qué tiene en común la actividad de estos humanos?
d) ¿Cuáles fueron los principales focos de interés para cada uno de ellos?

Fuente: Martínez Sánchez (2010b): "El siglo pedagógico"

3. **Modernidad y modernización**

a) **Robinsones**
Visionado de varios fragmentos:
Luis Buñuel, *Robinson Crusoe* (1954), guión adaptado de la novela de Daniel Defoe
http://www.videodetective.com/titledetails.aspx?PublishedID=926981
Robert Zemeckis, *Náufrago* (2000)

1) ¿Cómo se hace patente en estas imágenes la vinculación moderna entre economía y técnica?
2) ¿A qué llamamos "modernización" en una sociedad? ¿Cuáles son las ventajas y cuáles los errores que pueden provenir de una concepción exclusivamente técnica y material del progreso humano?
3) Comparar el perfil del hombre autosuficiente (*Self-Made Man*) con la biografía de los humanistas e ilustrados antes citados. ¿A qué propósitos sociales dedicaron buena parte de sus vidas?

b) Julio Cortázar, **"Adiós, Robinson"**
Lectura de la parte final del único **guión radiofónico** elaborado por el escritor argentino.
Fuente: *Cuadernos hispanoamericanos*, 416 (1985), en la Biblioteca Virtual Cervantes
http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01473950099315140932268/210286_0007.pdf
1) ¿Qué echa de menos el práctico Robinson en sí mismo? ¿Qué deformación (o cuáles, en plural) padecen quienes pretenden controlar el mundo?
2) Ese texto se escribió en la década de 1970. ¿Qué otros problemas plantea la modernización de la cultura y del mundo natural en nuestra época?

Sesión 2: Crítica y apología del orden social

Aula TIC

1. Presentar las **actividades del proyecto "Vinculados"** durante esta unidad didáctica:
Consiste en elaborar un **dossier con los sumarios de todas las obras** narrativas y dramáticas que serán citadas por el profesor, **junto con los links** seleccionados de donde se han extraído.
En su mayoría, proceden de wikipedia, pero se van a proponer otros cuando sea necesario.

A lo largo de las sesiones 2, 4 y 5 practicamos la investigación cooperativa, con el método ya usado en unidades anteriores:
1) Se reparte la búsqueda entre los alumnos, de modo que cada uno envía a los demás, por medio de la lista de correos, el resultado de su trabajo.
2) Todos deben añadir un comentario guiado por las preguntas del profesor acerca de los sumarios y los links.
3) El resultado final consiste en el documento del proyecto Vinculados que se enviará al correo del profesor, después de la última sesión.

2.1. La novela picaresca: Las clases inferiores, esos desconocidos

Distribuir los 10 ítems a los alumnos para elaborar un sumario y contestar al cuestionario (véase 2.3):

a) Perspectiva popular: sátira del orden imaginario, desde abajo
Lazarillo, una novela crítica
La lozana andaluza
Estebanillo González
Novelas ejemplares: *El coloquio de los perros*

b) Perspectiva aristocrática: burla de la bajeza popular (y, de paso, también contra las mujeres)
La pícara Justina
Guzmán de Alfarache
Buscón

c) Trama aventurera: el vagabundo en busca de experiencias, un aprendiz *con poco seso*
Rinconete y Cortadillo
Marcos de Obregón

d) Viaje por los sótanos del Nuevo Mundo
Lazarillo de ciegos caminantes (1773)

1) ¿Qué significa "novela de caracteres"? Anotar junto a cada una de las novelas citadas quiénes son sus protagonistas y cuál es su carácter
2) ¿Es su carácter resultado de su vida? Si es así, ¿adquiere un carácter por elección, por fortuna o por un cúmulo de accidentes que dejan huella?

2.2. Difusión de la picaresca española **por la Europa del Antiguo Régimen**
Distribuir los próximos 10 ítems

Visionado y audición:
- Fragmento de la ópera moderna *Candide* de Leonard Bernstein (1956)
- Escena de la ópera *Simplicius Simplicissimus Jugend* de Karl Amadeus Hartmann, compuesta de forma clandestina en Alemania durante el régimen nazi
http://www.youtube.com/watch?v=d5mb_JWK1Hg

2.2.a. **Novelas de tema picaresco**
a) Lectura de los sumarios de las siguientes obras:
Paul Scarron, *La novela cómica* (*Le roman comique*, 1651, 1657)
Alai-René Le Sage, *Gil Blas* (*L'Histoire de Gil Blas de Santillane*, 1735)
Abate Prevost, *Manon Lescaut* (*Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, 1731, 1753)

b) Anota junto a cada una de las novelas quiénes son sus protagonistas y cuál es su carácter
c) ¿Te parece que en estas novelas prevalece el sentido aventurero o la crítica social? ¿Por qué?

2.2.b. **Novelas de artificio picaresco**
a) Lectura del sumario de las siguientes novelas:
Grimmelshausen, *Simplicissimus* (*Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch, d.h. die Beschreibung des Lebens eines seltsamen Vaganten, genannt Melchior Sternfels von Fuchsheim*, 1668) y *La pícara Coraje* (*Landstörzerin Courasche*, 1670)
Daniel Defoe, *Moll Flanders* (*The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll Flanders*, 1722); *Roxana* (*Roxana, the Fortunate Mistress*, 1724): lenguaje masculino sobre la mujer

Tobias George Smollet, *Roderick Random* (*The Adventures of Roderick Random*, 1748), aventurero y pícaro a su pesar
John Cleland, *Fanny Hill* (*Memoirs of a Woman of Pleasure*, 1748), espejo del libertino moderado, con final feliz.
Picaresca fantástica: Voltaire, *Cándido* (*Candide, ou l'Optimisme,* 1759), un pícaro ingenuo. Sátira contra el orden imaginario del Antiguo Régimen (cfr. el teatro, sesión 7)

b) Anota junto a cada una de las novelas citadas quiénes son sus protagonistas y cuál es su carácter.
c) Como en el apartado anterior, ¿te parece que en estas novelas prevalece el sentido aventurero o la crítica social? ¿Por qué?

2.3. Cuestionario común:
a) ¿A qué juegan los letrados cuando se enmascaran con un personaje o un tipo popular? [Los escritores adoptan su voz para criticar el orden imaginario o para hacer una sátira del falso orden real]
b) Busca ejemplos de hechos históricos, símbolos de lo sagrado o instituciones que son puestas en cuestión por cada una de las novelas.

Trabajo **para casa**: **La picaresca científica y filosófica**

a) Lectura de los sumarios de las siguientes novelas
1) Daniel Defoe, *Robinson*, antes comentado.
2) Jonathan Swift, *Gulliver* (*Gulliver's Travels*, 1726)
3) Voltaire, *Zadig o el destino* (1748); *Micromegas* (1752); *Cándido* (1759)
Fuente: wikipedia
4) Samuel Johnson, *Rasselas: El príncipe de Abisinia* (1759)
Fuente:
http://www.solodelibros.es/26/10/2007/la-historia-de-rasselas-principe-de-abisinia-samuel-johnson/
b) ¿Qué similitudes encuentras con la trama habitual de la novela picaresca? ¿Podría hablarse de filósofos pícaros, que aprenden a descreer de la condición humana? ¿Por qué?
c) Busca correspondencias entre las obras y los géneros citados, con el cine y los multimedia contemporáneos nuestros. Pon ejemplos.
d) Escoge para leer las novelas cortas *Zadig* o *Micromegas* de Voltaire. Destaca aquellos aspectos que te parezcan más actuales [Su humor, su construcción, una estética similar al cómic]
Fuentes:
http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/voltaire/zadig.htm
http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/fran/voltaire/microme.htm

Sesión 3: Novela y periodismo, géneros de opinión pública

Aula TIC

Taller compartido con los profesores de Lengua Española, Historia de la Filosofía e Historia de España: "El día en que empezamos a estar informados: Novela y periodismo"
Dos horas.

1ª HORA: El Quijote y su influjo en la novela del s. XVIII

Corresponde a Literatura Universal.
El docente de Lengua Española colabora con el grupo en el comentario, dado que el curso anterior trabajaron sobre *El Quijote* de un modo general e introductorio.

1. ***Don Quijote*: Adiós a las armas**

A cargo del responsable de la materia de Lengua Española en Bachillerato.

a) Visionado: El *Quijote* en el medio audiovisual
1) Fragmento de la versión de Orson Welles sobre el *Quijote*, que no pudo o no quiso terminar: don Quijote, Sancho y una niña en una sala de cine. Esta secuencia no aparece en el discutido montaje de Jesús Franco para la Exposición Universal de 1992 (3 ms.)
http://www.youtube.com/watch?v=cHQEViM3QYU
2) Discurso de don Quijote sobre la Edad de Oro, sin otra retórica visual que el paisaje natural. Versión de Albert Serra, *Honor de cavalleria* (2006) (2:30)
http://www.youtube.com/watch?v=z3uy9avQkyU&feature=related
3) Final del *Quijote* en la versión de Manuel Gutiérrez Aragón (*El caballero don Quijote*, 2002)

Fuente: http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/donquijote.htm

b) La burla del Quijote:
1) ¿Es el *Quijote* una mera parodia de los libros de caballerías?
2) ¿Cómo son vistas las relaciones sociales impuestas por el feudalismo y por los imperios, comenzando por la guerra como forma de vida? Ejemplos: la huida de los presos; la saña de los duques; la aventura con los bandoleros catalanes; el conato de guerra con un barco de piratas berberiscos.
c) Relaciones humanas:
1) ¿Qué hay de nuevo en las relaciones humanas y sociales que constituyen la trama de la novela, respecto de la narración picaresca?
2) ¿Son Quijano y Sancho Panza dos figuras incomunicables, un héroe aristócrata y un pícaro, o dos seres humanos capaces de aprender por la experiencia, la convivencia y el diálogo?
d) Actualidad:
1) ¿Qué elementos del *Quijote* siguen siendo válidos y valiosos para lectores contemporáneos?
2) ¿Qué elementos de la novela de Cervantes crees que tendrán valor para personas de otras culturas?
3) ¿Coinciden ambas listas de rasgos? ¿Por qué sí o por qué no?

2. **Herederos de la técnica narrativa del *Quijote*: novela sobre la novela**

A cargo del docente de Literatura Universal.

a) Visionado
Secuencia de Tony Richardson, *Tom Jones* (1963), representante del *free cinema* inglés: recreación pop de un clásico
Fragmentos de Michael Winterbottom, *Tristram Shandy: A Cook and a Bull Story* (2006): imitación de la estética fragmentaria sobre la corriente de la vida y sobre la creación narrativa, en este caso del propio *film*

b) Lectura de los sumarios de las siguientes novelas:
Henry Fielding, *Joseph Andrews* (*The History of the Adventures of Joseph Andrews and his Friend, Mr. Abraham Adams*, 1742) y *Tom Jones* (1749)
Laurence Sterne, *Vida y opiniones de Tristram Shandy* (*Life and Opinions of Tristram Shandy,*

Gentleman, 1759)
Tobias Smollet, traductor del *Quijote*: *Humphry Clinker* (*The Expedition of Humphry Clinker*, 1771)
Denis Diderot, *Jacques el fatalista* (*Jacques le fataliste et son mêtre*, 1772-1775)

c) ¿Qué técnicas o recursos narrativos que aparecen en el *Quijote* son usados por estos novelistas?
1) La figura de un maestro y su aprendiz, un amo y su criado o dos compañeros con caracteres diversos y perspectivas distintas sobre los hechos narrados
2) La imitación burlesca de añagazas convencionales en los libros de caballerías o en el "romance" anglosajón (sentimental)
3) Los juegos con los niveles narrativos, para crear humor y distanciamiento: el más simple, la intervención del narrador como un personaje superpuesto a los demás, en diálogo con los lectores
b) ¿Con qué finalidad utiliza esos recursos cada uno de los autores?
c) El exceso de artificio narrativo y la ironía del burgués acomodado, como los mejores narradores de esta época, ¿no produce un exceso de distanciamiento respecto de la realidad? ¿Qué diría Charles Dickens al respecto?
d) ¿Cuál de las novelas citadas está más próxima a la inspiración de Cervantes? ¿Por qué?

2ª HORA. Origen del espacio público: Novela y periodismo
Corresponde a Historia de la Filosofía, en común con el alumnado de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Presentación: La novela y el periodismo describen una profesión común que sigue vigente en nuestro tiempo, pero comenzó hace tres siglos.

3. **Orígenes de la sociedad abierta: El espacio público de información y opinión**
A cargo del profesor de Historia de la Filosofía.

a) Lectura
When I contemplate the common lot of mortality, I must acknowledge that I have drawn a high prize in the lottery of life. The far greater part of the globe is overspread with barbarism or slavery: in the civilised world, the most numerous class is condemned to ignorance and poverty; and the double fortune of my birth in a free and enlightened country, in an honourable and wealthy family, is the lucky chance of an unit against millions. The general probability is about three to one, that a new-born infant will not live to complete his fiftieth year. I have now passed that age, and may fairly estimate the present value of my existence in the three-fold division of mind, body and estate.
[…] I am endowed with a cheerful temper, a moderate sensibility, and a natural disposition to repose rather than to activity: some mischievous appetites and habits have perhaps been corrected by philosophy or time […] According to the scale of Switzerland, I am a rich man; and I am indeed rich, since my income is superior to my expense, and my expense is equal to my wishes. My friend Lord Sheffield has kindly relieved me from the cares to which my taste and tempter are most adverse: shall I add, that since the failure of my first wishes, I have never entertained any serious thoughts of matrimonial connections?
Edward Gibbon, "Gibbon Sums Up" (1787)
Fuente: http://www.ourcivilisation.com/smartboard/shop/gibbone/summsup.htm

1) Traduce con la ayuda del profesor.
2) ¿Cuál era el oficio de Gibbon, por el que es mundialmente reconocido?
3) En este fragmento de la exposición autobiográfica de Gibbon ¿hay algún germen de crítica social?
4) ¿Te parece que esa mirada adolece de humanidad o es necesario distanciarse objetivamente para conocer un hecho con rigor científico?
5) ¿Qué comparte esa mirada distante con la ironía del novelista noble o burgués sobre la bajeza de la vida popular?

4. **Los géneros de la Información y la Opinión en la era ilustrada**

a) **Los géneros de la Información**:
A cargo del docente de Literatura Universal.

1) Historia: Reconstrucción de una secuencia de hechos en un periodo histórico amplio, que atiende a las perspectivas de sus distintos agentes, en menor o mayor medida, para comprender sus causas
2) Crónica: Relato de sucesos específicos que atañen a un personaje determinado (individual o colectivo) con cierto detalle
3) Noticia: Relato sumario de un suceso significativo para la audiencia.
4) Reportaje: Investigación de las relaciones entre sucesos y personajes en su contexto, con todo el detalle posible.

b) Clasifica los textos siguientes de acuerdo con esos cuatro géneros. Traduce con ayuda de los profesores:
1) Daniel Defoe, *Diario del año de la peste* (*Journal of the Plague Year*, 1722), que rehace los

sucesos de la gran peste en Inglaterra, según lo que le relataron cuando era niño.
2) James Boswell, "The Execution of Gibson and Payne", *The Public Advertiser*, 26 de abril de 1768:
I shall never forget the last execution I saw at Tyburn, when Mr. Gibson, the attorney, for forgery, and Benjamin Payne, for an highway robbery, were executed. Poor Payne was a thin young lad of twenty, in a mean dress, and a red nightcap, with nothing to discriminate him from the many miserable beings who are penitent and half dead with fear. But Mr. Gibson was indeed an extraordinary man. He came from Newgate in a coach, with some friends attending him. I met the mournful procession in Oxford-road, and I declare that if I had not been told it, I should not have known which was Mr. Gibson […] When he was upon the cart, he gave his hat to the executioner, who immediately took off Mr. Gibson's cravat, unloosed his shirt neck, and fixed the rope. Mr. Gibson never once altered his countenance. He refreshed his mouth by sucking a sweet orange. He showed no stupid insensibility, nor did he affect to brave it out like those hardened wretches who boast that they die hard. He appeared to all the spectators a man of sense and reflexion, of a mind naturally sedate and placid. He submitted with a manly and decent resolution to what he knew to be the just punishment of the law […]
Fuente: http://ourcivilisation.com/smartboard/shop/boswellj/hanging.htm
3) Edward Gibbon, *Historia de la decandencia y caída del imperio romano* (*History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, 1776-1778)
Fuente: http://ourcivilisation.com/smartboard/shop/gibbone/rome/index.htm
d) ¿Cómo se refleja en el breve texto de Boswell el "ideal de objetividad" (valga la contradicción) de la mente ilustrada?
e) ¿Te parece que esa supuesta objetividad es real o que es un artificio retórico para enmascarar la aprobación del observador respecto a la ejecución de un ser humano? Estemos o no de acuerdo con esa actitud, ¿el narrador es realmente objetivo o realiza una valoración de los hechos y los personajes? Pon ejemplos del texto.

c) **Los géneros de la Opinión**:
A cargo del profesor o la profesora de Filosofía.

1) Ensayo: Da cuenta de una impresión sobre la realidad y la pone en relación con las ideas del autor, sean cuales sean. El ensayismo es tanto más moderno cuanto más significada la intención crítica y estética.
2) Sátira o crítica de costumbres: Pretende corregir los hábitos de un grupo social o de un personaje que sirve de modelo con tal fin.
3) Libelo: Un texto instrumental que se destina, no a la corrección, sino a la destrucción de un enemigo ideológico. La mayoría de las veces es anónimo o pseudónimo.
4) Texto doctrinal o panfleto: En esa categoría incluyo todos los géneros del didactismo moral en la Ilustración, que proceden de otras épocas, desde la fábula o el apólogo, hasta la predicación o la oratoria sagrada.

d) Clasifica el texto siguiente de acuerdo con esos géneros. Traduce con ayuda de los profesores:
Addison, "Uses of *The Spectator*", *Spectator*, nº 10, 12 de marzo de 1711:
It is with much satisfaction that I hear this great city inquiring day by day after these my papers, and receiving my morning lectures with a becoming seriousness and attention. My publisher tells me, that there are already three thousand of them distributed every day: so that if I allow twenty readers to every paper, which I look upon as a modest computation, I may reckon about threescore thousand disciples in London and Westminster, who I hope will take care to distinguish themselves from the thoughtless herd of their ignorant and unattentive brethren. Since I have raised to myself so great an audience, I shall spare no pains to make their instruction agreeable, and their diversion useful. For which reasons I shall endeavour to enliven morality with wit, and to temper wit with morality, that my readers may, if possible, both ways find their account in the speculation of the day. And to the end that their virtue and discretion may not be short, transient, intermitting starts of thought, I have resolved to refresh their memories from day to day, till I have recovered them out of that desperate

state of vice and folly into which the age is fallen. The mind that lies fallow but a single day, sprouts up in follies that are only to be killed by a constant and assiduous culture. It was said of Socrates that he brought Philosophy down from heaven, to inhabit among men; and I shall be ambitious to have it said of me, that I have brought Philosophy out of closets and libraries, schools and colleges, to dwell in clubs and assemblies, at tea-tables and in coffee-houses.
Fuente: http://ourcivilisation.com/smartboard/shop/fowlerjh/chap7.htm
1) ¿Encuentras dificultad para encasillar el texto de Addison en una u otra categoría? ¿Por qué?
2) ¿Qué partes del texto asignarías a distintos géneros?
3) ¿Qué función social se atribuye a sí mismo el autor?
4) ¿Cómo juega con el artificio de la "comunicación unilateral" para sostener la validez de sus argumentos? ¿Crees que todos los que leen un artículo periodístico están de acuerdo con quien lo escribe?
5) ¿En qué términos describe Addison el pacto o contrato implícito entre autor y lectores?

d) **La novela moderna y el periodismo: vínculos directos e indirectos**
A cargo del docente de Literatura Universal.

Fuentes:
http://www.periodismohistorico.net/
Barrera, Carlos (2008): *Historia del periodismo universal*, Barcelona, Ariel, a consultar en googlebooks.

1) ¿Dónde nacieron las primeras publicaciones periódicas, con el nombre de Gacetas?
2) ¿Por qué piensas que prosperaron los diarios en Inglaterra, hasta convertirse en una fuerza con incidencia política?
3) ¿Son los medios de comunicación objetivos e independientes? ¿Cuál es la diferencia entre ambos términos?
4) Observa un remedo de diario inglés del s. XVIII:
http://www.umich.edu/~ece/student_projects/advertising/index.html
5) Además de la publicidad comercial (*advertising*), ¿qué otros géneros están presentes: (información u opinión)?
6) ¿A qué se dedicaba Daniel Defoe, además de a escribir novelas? ¿Y Charles Dickens, sobre el cual hablaremos en la unidad didáctica 12?
7) Recuerda la diversidad de sub-géneros en el archi-género que llamamos novela: p.ej. en el *Quijote* o en *Tristram Shandy*, de Sterne. Así pues, ¿cuál es la diferencia crucial entre el discurso periodístico y la novela?

Trabajo para casa: **Progresiva autonomía de las esferas sociales: lenguajes, discursos, profesiones**

a) Elabora un glosario con los géneros del periodismo (información y opinión) que aparecen en esta época.
b) Haz memoria sobre las distintas orientaciones que te han dado en las demás materias acerca de la Historia general y la Historia de las ciencias: matemáticas, ciencias naturales, filología o lingüística. ¿Cuándo empiezan a diferenciarse en especialidades con un lenguaje técnico propio?
c) Si no lo sabes (caso que lo sepas, profundiza en ello), investiga acerca del proyecto de la Enciclopedia en Francia.
1) ¿Quiénes lo promovieron?
2) ¿Cuántas personas participaron? Enumera las disciplinas más importantes.
3) Investiga y resume la vida de Juan Andrés, el español ilustrado que se dedicó con mejores resultados al estudio de la Literatura Universal (*Origen, progresos y estado actual de toda la literatura*, 1782-1799)

Sesión 4: La intimidad de l@s ciudadan@s: memorias, comunicación epistolar y novela sentimental

Aula TIC

Proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: **El origen de la literatura sentimental, ¿engaño, idealización o realismo?**

1. Formas de la autobiografía: un puente entre vida y literatura
Distribuir los 9 ítems de este apartado entre alumnos y alumnas, según su propia opción.

Presentación audiovisual:
- Escena de la serie de TVE *Teresa de Jesús* (1984), dirigida por Josefina Molina.
- Dos fragmentos de la película *Casanova* de Federico Fellini (1976), basada en las memorias de Giacomo Casanova.
http://www.youtube.com/watch?v=ccQ3f0agbU4&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=McOYMCN2e8A&feature=related
- Fragmento de Montxo Armendáriz, *Las cartas de Alou* (1990), cuya sencilla estructura se remonta a las raíces de la Ilustración: una intimidad pública, que sirve para criticar la dureza de las estructuras sociales, desde la perspectiva de un inmigrante.

1.1. **La mirada sobre la propia vida: matices diversos**

a) ¿Cómo fue tratado Casanova por la Inquisición? ¿Quiénes trataron mejor a Casanova?
b) Consulta un resumen del **panfleto de Casanova** *Lana caprina, epistola di un licantropo* (1772) contra dos médicos por sostener que las mujeres "pensaban con el útero". Con independencia de la extravagancia del escrito, ¿puede interpretarse como "feminista" su postura? ¿Qué otros problemas soportaban las mujeres de la época, además de esos dos médicos? Lo veremos en el próximo apartado.
Fuente: Laura Savani, "Casanova medico mancato":
http://www.baroque.it/barocco-societa/barocco-societa.php?link=734

c) Lee el sumario de las siguientes obras

Autobiografía mística: **Teresa de Jesús, *Vida*** (1562)
Memorias casuales de la vida cortesana, en formato epistolar: **Madame de Sévigné, *Cartas a su hija*** (1671-1696), de quien vivió separada tras su boda con el Conde de Grignan; publicadas entre 1696 y 1754
Autobiografía sentimental, con sentido religioso: **Rousseau, *Confesiones*** (1765-1770)
Autovindicación: **Giacomo Casanova, *Memorias*** (*Histoire de ma vie*, 1786), en las que destaca el capítulo ***La fuga de Los Plomos*** (*Storia della mia fuga dai Piombi*)
Diario o cuaderno de viaje: **Laurence Sterne**, ***Viaje sentimental*** (*A Sentimental Journey Through France and Italy*, 1768)
Fuentes:
Ana M. Holzbacher (1981): "Las Confesiones de Rousseau: Una obra entre dos géneros"
Gabriel Sánchez Espinosa (2001): "Madame de Sevigné y la carta epistolar en España durante el s. XVIII"
Martínez Sánchez (2010): caps. III.1 "Vida escrita y vida oral" y III.2 "Vidas sagradas".

1) ¿Cómo se fraguaron las formas de la memoria personal en la edad moderna? ¿Cuáles son sus precedentes antiguos?
2) ¿Qué finalidad podían tener cada uno de los autores al narrar su vida?
3) ¿Se trata de ficciones o de un rescate de la propia memoria para exponerla en público?

4) ¿Qué cambios revela la narración epistolar, sobre todo si eran cartas misivas o mensajeras, no destinadas a la publicación, respecto del formato de la autobiografía como defensa de la propia vida contra los acusadores?
5) ¿Qué distingue a las *Cartas* de Madame de Sevigné respecto del *Nuevo estilo y formulario de escribir cartas misivas*, que tuvo muchas ediciones en el s. XVIII español (o cualquier otro manual para redactar cartas, que incluye modelos a imitar)?
6) ¿Cuál de ellas sería la obra más cercana a la impostura de la novela picaresca: el "artificio autobiográfico"? ¿No es el artificio un componente de cualquier autobiografía?
7) ¿Cabe confundir la defensa de una víctima acusada con la autoexculpación de un agresor, aunque en todo auto-relato haya una dimensión retórica o fingida?

1.2. **La mirada de *los otros que hay en ti*: el artificio autobiográfico, sin pícaros**

a) Lee el sumario de las siguientes obras, que hacen uso del formato epistolar o de las convenciones de la autobiografía para crear una versión fingida de la realidad histórica y cotidiana, por medio del foco excéntrico de un extranjero:
Montesquieu, *Cartas persas* (*Letres persanes*, 1717)
Voltaire, *El ingenuo* (*L'ingenu*, 1767)
Cadalso, *Cartas marruecas* (1789)
b) ¿Qué distingue a estas obras y otras de su mismo estilo respecto de la perspectiva picaresca o las novelas sentimentales (sobre las que hablaremos en el próximo apartado)?
c) La mirada excéntrica del personaje exótico, "ingenuo" o ajeno, ¿significa que autor y lectores no participan de sus valoraciones o, más bien, que sacan a la luz *el ser-otro que hay en ellos*? ¿Con qué finalidad?
d) Compara estas obras con la fantasía de otros mundos donde la condición humana pierde gravedad y peso, hasta parecer prescindible o maleable por la técnica: la ciencia-ficción (p. ej., otras novelas cortas de Voltaire). ¿Qué sorprendente gravedad nos produce la mirada crítica o perpleja de otro ser humano ante nuestros malos (o regulares) hábitos? ¿Podemos aprender de él/ella?
e) Señala aquellos ejemplos que conozcas de novelas, teatro o películas donde se representan los medios de comunicación íntima contemporáneos: el móvil, el correo electrónico.

2. **Debate sobre la sentimentalidad y la posición social de las mujeres en la época**

Distribuir los 9 ítems del presente apartado, según opción.

a) Visionado:
1) Fragmento de la ópera de Puccini, *La buona figliuola* (1760), con un libreto del comediógrafo Carlo Goldoni, que se basa en la novela epistolar *Pamela* (1740) de Samuel Richardson. Se convirtió en la más representada durante el s. XVIII. Interpretación de la Northwestern School of Music:
http://www.youtube.com/watch?v=A70_Cju-hiA
2) Escena del desafío inicial entre los dos protagonistas de *Las amistades peligrosas*, dirigida por Stephen Frears (1988): la Marquesa de Merteuil (Glen Close) y el Vizconde de Valmont (John Malkovich)
3) Escena de la versión fílmica de *Orgullo y prejuicio* (2005), dirigida por Joe Wright. Momento en que la protagonista, Liza Benneth, le demuestra al orgulloso Mr. Darcy su sentido de la autoestima y una auto-conciencia de género (mujer) y de clase (media), frente al amo feudal.

b) Lectura
No puedo sufrir con paciencia el ridículo papel que generalmente hacemos las mujeres en el mundo. Unas veces idolatradas como deidades y otras despreciadas aun de hombres que tienen fama de sabios. Somos queridas, aborrecidas, alabadas, vituperadas, celebradas, respetadas, despreciadas y censuradas. El más ceñudo filósofo suele alegrarse de ver una mujer hermosa y el más despreciable pisaverde, después que se ha estado esmerando en atraerse la atención de un concurso de damas,

sale de allí y a todas, una por una, las ridiculiza; se jacta de que ésta se muere por él y que la otra rabia porque no le ha atribuido obsequios; a la seria llama hipócrita melindrosa, a la alegre coqueta, a la que raciocinia bachillera y a la que, como él, sólo trata de fruslerías, ignorante, siéndolo él en extremo. Mas qué digo; me quejo de la injusticia de los hombres con nuestro sexo porque a la verdad me sobran razones, pero también es cierto que nosotras, por no saber usar de las ventajas que nos concede nuestra naturaleza, nos hemos constituido en ese infeliz estado. Discurramos un poco y veremos en qué me fundo […]
Inés Joyes y Blake, *Apología de las mujeres en carta original de la traductora a sus hijas*, siguiente a su traducción de Samuel Johnson, *Rasselas: El príncipe de Abisinia*, Madrid, Sancha, 1798, 177.
Fuente: http://www.ucm.es/info/eurotheo/materiales/hismat/feminismo_ilustracion.pdf

b) Panorama de la evolución de la novela sentimental hacia la novela rosa y la novela libertina. Hay que describir el personaje protagonista en cada una de ellas, si no se ha hecho antes:
1) La novela epistolar, nuevo género sentimental
Samuel Richardson, *Pamela* (*Pamela, or Virtue Rewarded*, 1740); ***Clarissa*** (*Clarissa, or the History of a Young Lady*, 1748)
Rousseau, *La Nueva Eloísa* (*Julie o la Nouvelle Héloïse*, 1761)
2) La novela libertina, autobiografía del libertino con voz femenina:
John Cleland, *Fanny Hill* (*Memoirs of a Woman of Pleasure*, 1748), ya comentada
Marqués de Sade, *Justine* (*La Nouvelle Justine, o les malheurs de la vertu, suivie de l'Histoire de Juliette, sa sœur*, 1787-1799)
2) Secuencia de una polémica: *Pamela* (1740) – ***Shamela* de Henry Fielding** (*An Apology for the Life of Mrs. Shamela Andrews*, 1741), ***Anti-Pamela* de Eliza Haywood** (*The Anti-Pamela; or Feign'd Innocence Detected*, 1741) - *Fanny Hill* (1748) – *Clarissa* (1748)
3) **Choderlos de Laclos, *Las amistades peligrosas*** (*Les liaisons dangereuses*, 1782)
4) **Oliver Goldsmith, *El vicario de Wakefield*** (*The Vicar of Wakefield*, 1766); en una línea similar, las novelas de **Jane Austen**, p.ej. ***Orgullo y prejuicio*** (*Pride and Prejudice*, 1813).

a) ¿A qué género pertenecían en el mundo clásico las historias de mujeres que hacían valer su libertad frente a las acometidas masculinas? [Novela griega y bizantina] ¿Cuál era la causa de que la virginidad fuera valorada por encima de cualquier capacidad o de la persona de las mujeres?
b) El personaje de Pamela es renominado *Shamela* (ing. *shame*, "vergüenza") por Fielding. ¿Por qué consideran escritores de inteligencia como Fielding o una libelista como Haywood que las criadas no tenían derecho a tales exhibiciones de "inocencia" o que escondían nada más que la ambición de escalar socialmente?
c) ¿Piensas que fue más realista Cleland al describir la iniciación de una huérfana en un prostíbulo londinense?
d) ¿Qué imagen dualizada de las mujeres subyace a los extremos de la novela rosa y la novela libertina?
e) ¿En qué transforma el Marqués de Sade el género de la educación sentimental con una protagonista femenina?
f) ¿Qué denuncia Choderlos de Laclos en las relaciones entre los géneros? ¿A dónde conduce una competencia entre depredadores?
g) ¿Cómo reformulan Oliver Goldsmith y Jane Austen el carácter de la mujer sin riquezas que aspira a elegir marido por amor y a una vida cómoda? ¿De qué manera resuelven ambos la situación trágica (que recuerda a *Clarissa* de Richardson)? ¿Te parece realista?
h) ¿Cuál es el riesgo de "acomodarse demasiado", según esas últimas novelas, donde el sentimiento adquiere una variedad, una melodía y una concentración prerrománticas?
i) En el campo minado por el poder patriarcal hay que valorar la valentía de las mujeres. ¿Es posible la voluntad de aventura incluso para una joven que no puede salir de casa sin compañía, para no ser "devorada" por el celo y la violencia machistas (cfr. *Moll Flanders, Fanny Hill*)? ¿Quién y cómo es la fiera en sus casas o a las puertas? [El amo feudal, apenas domesticado]

3. Trabajo **para casa**: **Feminismo ilustrado**

a) Investiga las vidas de Olympia de Gouges, Mary Wollstonecraft y Josefa Amar y Borbón.
b) ¿En qué consisten los derechos de la mujer, según Olympia de Gouges?
c) ¿Cómo repercutió sobre la vida de Mary Wollstonecraft su defensa de la igualdad entre mujeres y hombres?
d) Lectura: "No contentos los hombres con haberse reservado, los empleos, las honras, las utilidades, en una palabra, todo lo que pueden animar su aplicación y desvelo, han despojado a las mugeres hasta de la complacencia que resulta de tener un entendimiento ilustrado. Nacen, y se crían en la ignorancia absoluta: aquéllos las desprecian por esta causa, ellas llegan a persuadirse que no son capaces de otra cosa y como si tubieran el talento en las manos, no cultivan otras habilidades que las que pueden desempeñar con estas. ¡Tánto arrastra la opinión en todas materias! Si como ésta da el principal valor en todas las mugeres a la hermosura, y el donaire, le diese a la discreción, presto las veríamos tan solícitas por adquirirla, como ahora lo están por parecer hermosas, y amables. Rectifiquen los hombres primero su estimación, es decir, aprecien las prendas, que lo merecen verdaderamente, y no duden que se reformarán los vicios de que se quexan. Entretanto no se haga causa a las mugeres, que sólo cuidan de adornar el cuerpo, porque ven que éste es el idolillo, a que ellos dedican sus inciensos".
Josefa Amar y Borbón, "Discurso en defensa del talento de las mugeres, y de su aptitud para el gobierno, y otros cargos en que se emplean los hombres", Zaragoza, Real Sociedad Aragonesa de los Amigos del País, 5 de junio de 1786.
1) ¿Te parece acertado el análisis de la autora sobre el poder de la educación?
2) ¿Cómo describe los estereotipos de género y el modelado social de la personalidad femenina?
3) ¿Cómo fue la formación de Josefa Amar?
http://www.ensayistas.org/antologia/XVIII/amar-bor/
Fuentes:
http://www.umich.edu/~ece/student_projects/wollstonecraft/index.html
http://www.ucm.es/info/eurotheo/materiales/hismat/feminismo_ilustracion.pdf

Sesión 5: La naturaleza humana: crítica moral y comedia sentimental

Aula TIC

1. Puesta en común y corrección: **Derechos humanos, derechos de la mujer**

2. **El derecho natural**

a) Investiga los términos generales de la disputa en los ss. XVII y XVIII sobre el derecho natural
- En defensa del absolutismo: Hobbes, *Leviatán*
- En defensa de los derechos humanos: Cesare Beccaria, Rousseau
- Puntos de vista ilustrados sobre cómo sea la "naturaleza humana"
- Defensa de la empatía con las víctimas y la compasión cristiana o la actitud humanitaria con los reos.

b) ¿Crees que existe una naturaleza humana común? ¿No se trata, más bien, de una metáfora para referirse a la cultura que hemos construido en común?
c) ¿Qué opinas acerca de la tortura como método de sonsacar información? Compara tus opiniones con las de juristas como

3. La naturaleza humana sobre las tablas

Distribuir los 9 ítems de este apartado:

3.1. **La revolución cómica**

a) Leer el sumario de las distintas obras que aquí se citan
William Congreve, *Así va el mundo* (*The Way of the World*, 1700): Comedia de costumbres (*Commedy of Manners*). Sátira horaciana del modelo de familia aristocrático (matrimonio de conveniencia, adulterio)
Carlo Goldoni, *La bottega del caffè* (1750), una de las más relevantes en el género creado por él: la *commedia nuova*, para sustituir a la *commedia dell'arte*
Oliver Goldsmith, *Ella desciende para conquistar* (*She Stops to Conquer*, 1773), acerca de los problemas de un joven para vencer la timidez.
Richard B. Sheridan, *La escuela del escándalo* (*The School for Scandal*, 1777), una versión cómica de la parábola del hijo pródigo que nunca ha salido de casa, sino que demuestra más afecto que su hermano virtuoso e hipócrita.
Moratín, *La comedia nueva* o *El café* (1792): Sátira de la devoción de aristócratas y masas por la comedia de capa y espada, los estereotipos violentos y machistas
Gotthold Ephraim Lessing, *Minna von Barhelm* (1764-1767), una comedia centrada en la discusión de dos amantes, que se convirtió en modelo del *Lustspiel* alemán.
b) ¿Qué rasgos tienen en común, respecto de la tradición teatral anterior?
1) ¿Es una historia fantástica o realista? ¿Por qué?
2) La trama de sendas obras ¿ocurre en un contexto lejano o cercano y reconocible por los espectadores? ¿Qué contextos?
3) ¿Abunda en peripecias o tiene una estructura dramática nítida?
4) ¿Cómo es el lenguaje de las obras? ¿Coloquial, grosero, elevado, variado? ¿Se trata de prosa o verso?
5) ¿El carácter de los personajes es singular o común? ¿Qué grupos sociales son los protagonistas? ¿Con qué intención?
6) ¿Qué otras semejanzas encuentras entre ellas?

3.2. **Un nuevo género: la comedia sentimental**

a) Lee el sumario de las comedias siguientes:
Diderot, *Le fils naturel* (1757)
Jovellanos, *El delincuente honrado* (1774)
Leandro Fernández de Moratín, *El sí de las niñas* (1801)
b) ¿Cuál es el nuevo modelo de familia que propugnan estas obras? ¿Cómo se concretan sus rasgos en la vida cotidiana, a través de tramas con sentido ejemplar? [El matrimonio por amor, los principios racionales, las "emociones tiernas" y la comprensión hacia los jóvenes]
c) ¿En qué divergen los mundos fingidos por dichas comedias?
d) ¿Qué función tenía el *deus ex machina* en el teatro griego y romano? ¿Cabe recurrir después de 1789 a la figura del soberano, como hizo Jovellanos, a modo de *deus ex machina*?

Fuente: Martínez Sánchez (1991): "Género y congéneres de la comedia sentimental"

4. **Cuarta parte** del proyecto **"Aprendi-luces": El guión radiofónico**

a) Formar grupos y revisar el trabajo hecho sobre las bases técnicas del guión radiofónico.
b) Si los alumnos han elegido el tema "Sevilla en la ópera: ¿realidad o fantasía", procede repartir anticipadamente un dossier sobre la obra *Las bodas de Figaro*, para que preparen la próxima sesión en casa.

5. Trabajo en casa:

a) **Visionado del Primer acto de *Le nozze di Figaro***, de Mozart / Beaumarchais, al que puede accederse desde la plataforma educativa.
Interpretación en el Metropolitan Opera House de Nueva York, 14 de diciembre de 1985

b) Glosario de términos operísticos:
1) aria, aire, recitativo
2) dúo, trío, concertante
3) opera seria, opera buffa, opera semiseria
Fuente:
http://www.weblaopera.com/glosario/glosario.htm
http://www.orfeoed.com/opera/libretos/libretos.asp
c) Compara los libretos de las óperas de Mozart y de Rossini entre sí.
1) ¿Cuál incluye referencias más verosímiles a Sevilla? ¿Por qué?
2) ¿Hay alguna huella de música andaluza (tonadilla, flamenco) en ambas composiciones?
3) Explica cómo se refleja en ambas obras el contexto social y cultural del feudalismo, sometido a ciertas reformas por el despotismo ilustrado, así como el gusto de los aristócratas por el constante flirteo y la mezcla con sus súbditos.

Sesión 6: Mozart y Beaumarchais en Sevilla

1. **Presentación: La comedia vitalista** del político y conspirador Beaumarchais.
El barbero de Sevilla (*Le Barbier de Séville ou la Précaution inutile*, 1772) y *Las bodas de Fígaro* (*La Folle journée, ou le Mariage de Figaro*, 1785)

a) Visionado y audición: Adaptación en forma de ópera por
- Ópera bufa de Gioacchino Rossini, *El barbero de Sevilla* (*Il barbiere di Siviglia*, 1816), libreto de Cesare Sterbini. Fragmento: "La Calunnia e'un venticello", cantada por Robert Lloyd
http://www.youtube.com/watch?v=YUtoL-IDUlk&feature=related
- Mozart, *Las bodas de Fígaro* (*Le nozze di Figaro*, 1786), libreto de Lorenzo da Ponte.

b) Repartir un dossier sobre la comedia de Beaumarchais y la ópera de Mozart (si no se hizo el día anterior)

c) Lectura:
"Porque sois un gran señor os creéis un gran genio. (...). Nobleza, fortuna, rango, posición, todo eso es lo que os hace ser tan arrogante. Pero ¿qué habéis hecho para merecer esas fortunas? Os tomasteis la molestia de nacer, y nada más. Por lo demás, sois un hombre bastante ordinario. En cuanto a mí, Dios mío, perdido entre la oscura multitud, he tenido que usar de más ciencia y expedientes tan sólo para subsistir de los que se han usado en los último cien años para gobernar a toda España. (...). Me esfuerzo para seguir una carrera honorable y en todas partes me veo rechazado. Aprendo la química, la farmacia, la cirugía, y toda la influencia de un gran señor apenas basta para ponerme en la mano una lanceta de veterinario".
Beaumarchais, *Las bodas de Fígaro*. Monólogo de Fígaro en el acto V, escena III
1) Situar la escena en el sumario de la obra. ¿Qué conflicto pone de manifiesto?
2) ¿Cuál fue el efecto de esta comedia en Francia, pocos años antes de la Revolución?
Fuente para el comentario: http://lupiac.blogspot.com/2006/10/las-bodas-de-fgaro.html
3) ¿Se trata de una mera fantasía sin realismo? ¿Qué rastros de la cultura y la sociedad andaluza son recogidos o recreados por estas dos obras de Beaumarchais y los libretos operísticos?
Fuente: Hugh Thomas, *Beaumarchais en Sevilla*, Barcelona, Planeta, 2008
http://www.letraslibres.com/index.php?art=11425

2. **Última parte del proyecto "Aprendi-luces"**: Elaboración del guión
a) Preparación de un guión conjunto que conste de quince partes, a partir de las propuestas de los grupos.
b) Elaboración técnica por cada uno de los alumnos.

3. Trabajo para casa:
a) Los otros dos actos de la ópera de Mozart pueden ser vistos en línea a través de enlaces en la plataforma Moodle. También es posible escuchar la ópera de Rossini, *El barbero de Sevilla.*
b) Culminar la elaboración y enviar a través de la lista de correos

Sesión 7: Ruptura burguesa de las convenciones aristocráticas

1. Revisión del guión para el proyecto Aprendi-luces: Indicar las correcciones necesarias sobre las quince partes

2. Los géneros de la sátira

a) Explicación de una larga **tradición literaria**

1) Poesía latina: Horacio, más suave, dirigida a la mala poesía; Juvenal, ácida; Petronio, carnavalesca

2) Antecedentes españoles: Góngora, Quevedo y el Conde de Villamediana critican las ambiciones literarias y políticas

Obra cumbre de Vélez de Guevara: *El diablo cojuelo*

3) S. XVIII: La sátira como instrumento de la reforma moral y, a veces, social

Alexander Pope, *El robo del rizo* (*The Rape of th Lock*, 1712), poema heroico-cómico en dos cantos.

Giuseppe Parini, *El Día* (*Il Giorno*, por partes: *Il Mattino*, 1763, etc.)

En España: Cadalso y Jovellanos

b) Lectura de Pope, *El robo del rizo*

Then flash'd the living Lightnings from her Eyes,
And Screams of Horror rend th' affrighted Skies.
Not louder Shrieks to pitying Heav'n are cast,
When Husbands, or when Lapdogs breathe their last,
Or when rich China Vessels, fal'n from high,
In glitt'ring Dust and painted Fragments lie!

1) Traduce con ayuda del profesor
2) ¿Qué tipo de verso y rima utiliza el autor? Recordar a los alumnos que el verso alejandrino era usado por la épica medieval, por imitación del latín.
3) ¿Cuál era el motivo de la disputa entre familias? ¿Qué intención manifiesta el autor a través de esta parodia anti-épica? Recuerda el motivo que aparece en el primer acto de la tragedia *Romeo y Julieta* para justificar la batalla entre Capuletos y Montagues.
4) ¿Qué momento describe el fragmento? [El momento posterior al corte furtivo de un rizo del rubio cabello de Belinda, durante un juego de cartas entre hombres y mujeres en un salón] ¿Con qué "tragedia" lo compara?

c) Lectura de Jovellanos, *Sátira a Arnesto* (1787), publicada en *El Censor* sin la última estrofa (¡)

[…]
Puteó, jugó, perdió salud y bienes,
y sin tocar a los cuarenta abriles
la mano del placer le hundió en la huesa.
¡Cuántos, Arnesto, así! Si alguno escapa,
la vejez se anticipa, le sorprende,
y en cínica e infame soltería,
solo, aburrido y lleno de amarguras,
la muerte invoca, sorda a su plegaria.
[...]
¿Y es éste un noble, Arnesto? ¿Aquí se cifran
los timbres y blasones? ¿De qué sirve
la clase ilustre, una alta descendencia,
sin la virtud? Los nombres venerandos
de Laras Tellos, Haros y Girones,

¿qué se hicieron? ¿Qué genio ha deslucido
la fama de sus triunfos? ¿Son sus nietos
a quienes fía su defensa el trono?
¿Es ésta la nobleza de Castilla?
¿Es éste el brazo, un día tan temido,
en quien libraba el castellano pueblo
su libertad? ¡Oh vilipendio! ¡Oh siglo!
Faltó el apoyo de las leyes. Todo
se precipita; el más humilde cieno
fermenta, y brotan espíritus altivos,
que hasta los tronos del Olimpo se alzan.
¿Qué importa? Venga denodada, venga
la humilde plebe en irrupción y usurpe
lustre, nobleza, títulos y honores.
Sea todo infame behetría: no haya
clases ni estados. Si la virtud sola
les puede ser antemural y escudo,
todo sin ella acabe y se confunda.

a) Compara los temas del teatro moral (la crítica de costumbres) a lo largo de todo el siglo con el retrato elaborado por Jovellanos en su sátira.
b) Jovellanos pasa por ser un defensor de la clase noble. ¿Qué está demandando a la nobleza?
c) ¿Qué acontecimiento ocurrió en Europa dos años después de este escrito? ¿Cuál fue la reacción de la monarquía en España? ¿Qué consecuencias tuvo para la vida posterior de Jovellanos?

2. **Parodia de la ópera italiana**:

Il vezzoso terremoto
con l'amabile suo moto
va ingoiando le città
ed i fulmine giulivo,
non lasciando uomo vivo,
va scherzando in qua e in là

El mimoso terremoto
con ese su amable meneo
va engullendo las ciudades
y el rayo jubiloso
no dejando hombre vivo
juguetea por aquí y por allá

Tommaso Crudeli (1703-1745)

a) ¿Qué verso se utiliza regularmente en el aria operística? [verso octosílabo] ¿Y en el recitativo? [endecasílabo]
b) ¿Era adecuado el octosílabo para tratar asuntos serios?

3. Parodia de los motivos aristocráticos (pastoriles, mitológicos) **de la literatura *rococó***, prolongación del barroco: *ballad opera*

- John Gay, *The Beggar's Opera* (1728)
Sinopsis: http://www.umich.edu/~ece/student_projects/beggars_opera/
Visionado: fragmento de la adaptación cinematográfica de Peter Brook, con música de Arthur Bliss (1953)
- Versión de Bertolt Brecht, con música de Kurt Weill, *La ópera de dos centavos* (1928-1931)
Audición: *Canonnen*, original 1930.
http://www.archive.org/details/Weill-brecht-TheThreepennyOpera-TheOriginal1930Recording-

a) ¿Qué figuras del imaginario popular salen a la luz en esta parodia?
b) ¿Cómo se hace visible en la trama el motivo de la persistencia en el amor?
c) ¿Te parece verosímil el mito del bandolero enamorado y protector de los pobres? (*Robin Hood*, los bandoleros catalanes del *Quijote*, la leyenda rusa de Stenka Razin) ¿En qué marco cultural era deseable y plausible para un público muy amplio?

4. **Poesía burguesa con figuras neoclásicas**

a) Explicación:
Los poemas de amor con figuras pastoriles ("arcadismo") y las formas vagamente neoclásicas (p.ej. las "anacreónticas" en España) alternan aun en los mismos autores **con ataques al despotismo y raptos de enajenación nocturna**: el francés André Chenier, el portugués Bocage (1765-1805), el español Cadalso, el anglo-hispano José María Blanco (White) o Leandro Fernández de Moratín, en el exilio por "afrancesado", como Goya
b) Lecturas

Sobre estas duras, cavernosas fragas,
Que o marinho furor vai carcomendo,
Me estão negras paixões n'alma fervendo
Como fervem no pego as crespas vagas.
Razão feroz, o coração me indagas,
De meus erros e sombra esclarecendo,
E vás nele (ai de mim!) palpando, e vendo
De agudas ânsias venenosas chagas.
Cego a meus males, surdo a teu reclamo,
Mil objetos de horror co'a idéia eu corro,
Solto gemidos, lágrimas derramo.
Razão, de que me serve o teu socorro?
Mandas-me não amar, eu ardo, eu amo;
Dizes-me que sossegue: eu peno, eu morro.

***

Já Bocage não sou!... À cova escura
Meu estro vai parar desfeito em vento...
Eu aos céus ultrajei! O meu tormento
Leve me torne sempre a terra dura
Conheço agora já quão vã figura
Em prosa e verso fez meu louco intento;
Musa!... Tivera algum merecimento
Se um raio de razão seguisse pura!
Eu me arrependo; a língua quase fria
Brade em alto pregão à mocidade,
Que atrás do som fantástico corria.
Outro Aretino fui... A santidade
Manchei - ... Oh! Se me creste, gente ímpia,
Rasga meus versos, crê na eternidade!

Manuel Maria Barbosa du Bocage
Fuentes:
http://www.ruadapoesia.com/content/view/88/34/
http://www.archive.org/details/obraspoticasde01bocauoft

1) Traduce con ayuda del profesor.
2) ¿Cuál es su tema? [Debate entre pasión y conciencia; El arrepentimiento a las puertas de la muerte]
3) ¿Cómo revela su interioridad? ¿Calmosa o agitada por una lucha interior?
4) ¿Se necesitan mutuamente los extremos de la ortodoxia inquisidora y la heterodoxia libertina? ¿Qué símbolos del "orden imaginario" explican ese juego de espejos?

El liberalismo político tiene un pie en el neoclasicismo y otro en una nueva literatura: el Romanticismo. En la próxima unidad didáctica trataremos el teatro revolucionario y liberal, contra los tiranos: Vittorio Alfieri, Schiller.

5. Trabajo **para casa: Conclusión y envío al profesor**
a) Añade los géneros literarios que hemos tratado en esta sesión al glosario de la unidad
b) Completa los **links de los sumarios con sus comentarios** para el proyecto Vinculados en un documento de texto y envíalo, junto con el glosario, por correo electrónico al profesor.

Actividades de refuerzo y ampliación

1. Refuerzo: Mapa conceptual de la unidad con el programa usado habitualmente en la clase (Cmaptools).

2. Ampliación: Señala en qué textos de los que hemos comentado en esta unidad pueden rastrearse los rasgos del movimiento que configura la primera mitad del s. XIX, el Romanticismo.

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios al blog los textos creados para el proyecto "Aprendi-luces". En esta unidad, tienen que incluir la secuencia del guión radiofónico que a cada uno le ha correspondido preparar, con una duración de cuatro minutos.
2. A cargo del profesor, en la plataforma Moodle:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad, a partir de los construidos por los alumnos.
- Incorporar una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados, en forma de wiki.
- Elaborar otra wiki con los glosarios enviados por los alumnos. Insertar ambos enlaces en la plataforma Moodle.

Recursos digitales

Ilustración: sumario del CNICE
http://www.ite.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/bachillerato/historia/revfran/ilustracion.htm
La Ilustración francesa
http://www.portalplanetasedna.com.ar/ilustracion.htm
La Ilustración en España: esquema con enlaces biográficos
http://www.historiasiglo20.org/HE/8f.htm
Contexto social y cultural. S. XVIII en Inglaterra. Completísimo elenco de páginas web elaboradas por la Universidad de Michigan
http://www.umich.edu/~ece/
Los estereotipos sobre la mujer en el s. XVIII y la respuesta feminista. Selección de textos y bibliografía de Ma. Victoria López Cordón
http://www.umich.edu/~ece/student_projects/wollstonecraft/index.html

Periodismo y literatura

Jorge Edwards (2004): http://www.lainsignia.org/2004/agosto/cul_019.htm
Luis Carandell, María Cruz Seoane, Alicia Alted, et al. (1994): Annelies van Noortwijk y Anke van Hastreckt (eds.), *Periodismo y Literatura*, revista *Foro Hispánico*, 12, disponible en google books.
I Seminario Virtual "Literatura y Periodismo" sobre Ryszard Kapuszinski (2008):
http://www.elboomeran.com/minisites/kapuscinski/index.html

Novela. Introducción y sumario de

Afra Behn, *Oroonoko* (1688)
http://en.wikipedia.org/wiki/Oroonoko
http://www.english.ucsb.edu/faculty/warner/courses/w00/engl30/Oroon1.html
Alexander Pope, *The Rape of the Lock*
http://www.cummingsstudyguides.net/Guides2/Pope.html
Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*
http://www.sparknotes.com/lit/crusoe/
Daniel Defoe, *Moll Flanders*
http://www.sparknotes.com/lit/mollflanders/
Jonathan Swift, *Gulliver's Travels*
http://www.sparknotes.com/lit/gulliver/
Samuel Richardson, *Clarissa*
http://www.sparknotes.com/lit/clarissa/
Henry Fielding, *Joseph Andrews*
http://www.helium.com/items/318684-character-analysis-joseph-andrews-by-henry-fielding
Henry Fielding, *Tom Jones*
http://www.sparknotes.com/lit/tomjones
Voltaire, *Cándido*
http://www.sparknotes.com/lit/candide/
Laurence Sterne, *Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*
http://www.sparknotes.com/lit/tristram/
Concolorcorvo (Calixto Bustamante y Alonso Carrió de la Vandera), *El Lazarillo de ciegos caminantes*
http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/
Oliver Goldsmith, *The Vicar of Wakefield*

http://www.editoreric.com/greatlit/books/Vicar.html
Jane Austen, *Pride and Prejudice*
http://www.sparknotes.com/lit/pride/

Teatro. Introducción y sumario de

William Congreve, *The Way of the World*
http://www.enotes.com/way-world
http://www.nac-cna.ca/pdf/eth/0708/the_way_of_the_world_guide.pdf
http://www.bookrags.com/studyguide-wayworld/
http://www.online-literature.com/congreve/way-of-the-world/
http://www.gutenberg.org/etext/1292
John Gray, *The Beggar's Opera*
http://www.umich.edu/~ece/student_projects/beggars_opera/
https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/733/beggarsopera.pdf?sequence=1
Pierre Augustin Caron de Beaumarchais, *Le Barbier de Séville* y *Le mariage de Figaro*
http://revistaaxolotl.com.ar/soyyo14.htm
http://fr.wikisource.org/wiki/Le_Barbier_de_S%C3%A9ville
http://fr.wikisource.org/wiki/Le_Mariage_de_Figaro
Libreto de Cesare Sterbini, *El Barbero de Sevilla*
http://www.orfeoed.com/opera/barbero_int.asp
Libreto de Lorenzo da Ponte, *Las bodas de Fígaro*
http://opera.stanford.edu/iu/libretti/figaro.htm

Bibliografía

Armstrog, Nancy (1991): *Deseo y ficción doméstica: Una historia política de la novela*, Madrid, Cátedra.

Barrera, Carlos (2008): *Historia del periodismo universal*, Barcelona, Ariel.

Caso González, José Miguel (1995): "Jovellanos y la Ilustración", en Jordi Llovet (ed.), *Lecciones de literatura universal*, Madrid, Cátedra.

González Serna, José María (coord.) (2009): "4. La época de la razón: la Ilustración", en id., *Literatura universal*, Zaragoza, Edelvives.

Holzbacher, Ana M. (1981): "Las Confesiones de Rousseau: Una obra entre dos géneros", *1616*, IV, 105-114:
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=18428

Juan Andrés (1799): *Origen, progresos y estado actual de toda la literatura*, Madrid, Verbum, 2000; parcialmente disponible en:
http://books.google.es/books?id=C7v49GKFJokC&dq=juan+andres+origen+de+toda+la+literatura&source=gbs_navlinks_s

Martínez Sánchez, Joaquín José (1991): "Género y congéneres de la comedia sentimental", *Analecta Malacitana*, 14, 1, 103-128.

Martínez Sánchez, Joaquín José (2010a): "III. Historias de la formación que no acaba": Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Martínez Sánchez, Joaquín José (2010b): "I.3. Razón y revelación: Esquema del aprendizaje histórico": Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Menéndez Pelayo, Marcelino (1905-1915): *Orígenes de la novela*:
http://www.larramendi.es/bvmpelayo/i18n/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1000&idUnidad=100235&posicion=1

Riquer, Martín de y José María Valverde (1992, 2007): "Del neoclasicismo al romanticismo", en id., *Historia de la literatura universal*, Barcelona, Planeta; Madrid, Gredos (edición abreviada).

Sánchez Espinosa, Gabriel (2001): "Madame de Sevigné y la carta epistolar en España durante el s. XVIII":
http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=31183&portal=0

Sanmartín Bastida, Rebeca y Óscar Urra Ríos (2009): "4. El Siglo de las Luces", en id., *Literatura universal*, Madrid, McGraw Hill.

Seoane, Mª C. y Mª D. Saiz (1996): *Historia del periodismo en España*, Madrid, Alianza, 3 vols.

Wolfe, Tom (1992): *El nuevo periodismo*, Barcelona, Anagrama.

III. Apéndice 1: Respuestas a los problemas planteados

¿A qué llamamos Ilustración?

De similar manera que el Renacimiento o el Barroco, la Ilustración no se refiere a un programa completamente definido u homegéneo (a diferencia del neoclasicismo). Sin embargo, pueden descubrirse similitudes en los procesos sociales y culturales que ocurrieron en toda Europa, a distinto ritmo y con objetivos parcialmente diversos: *les Lumières, l'Illuminismo, the Enlightenment, die Aufklärung*.

A grandes rasgos, hay dos núcleos de muy distinta naturaleza, entre los que se posicionan los demás: Francia e Inglaterra, el despotismo ilustrado y el liberalismo. Francia permanece desde mediados del s. XVII bajo el dominio de una monarquía absoluta que ocupa el puesto tanto del Sacro Imperio como del papado, para ordenar la sociedad en su conjunto. En la medida que las instituciones promovidas o auspiciadas por la monarquía, como las Reales Academias y las Bibliotecas Nacionales en Francia y en España, asumen como propios los objetivos de reforma cultural, social, política y económica, éstos tienen algún efecto y se comunican al resto de la sociedad.

Inglaterra comienza el s. XVIII con una revolución liberal y no sangrienta que limita los poderes reales y los somete al Parlamento y a un gobierno elegido por éste, enel que alternan durante dos siglos los conservadores (*tories*), partidarios del aboslutismo, y los liberales propiamente dichos (*whigs*); en poco tiempo, los conservadores asumen la forma liberal de gobierno, aunque se decantan a favor del control monárquico y por el orden jerárquico (p.ej. la cámara de los Lores sobre el Parlamento). Lo más relevante de ese proceso es que instaura la libertad de expresión, lo que da lugar a la proliferación de la prensa diaria y al surgimiento de la opinión pública, aunque bajo influencia y presión de los partidos. Además, promueve las reformas económicas que se consideraban necesarias para facilitar la Revolución Industrial, las cuales no perjudicaron tanto a los *landlores* o *squires* (nobleza propietaria del campo), como a los campesinos que se vieron privados de terrenos comunales y que fueron afectados por el vallado de las propiedades. La agricultura intensiva y la explotación ganadera industrial crecieron a la par que las manufacturas a donde iban a parar los desposeídos de todo recurso para sobrevivir: el proletariado urbano e industrial.

Es cierto que el Renacimiento en Italia, España e Inglaterra había cultivado los modelos clásicos, a modo de inspiración. Hubo una poética clasicista (Cascales, Jáuregui) que hacía recomendaciones a los artistas; y a veces eran escuchados, para desgracia de Cervantes. A diferencia de él, Shakespeare aprendió de Séneca lo que pudiera servir a sus tragedias. Pero Francia orientó la moda europea hacia una imitación formal y, si cabe, más rigurosa: el neoclasicismo. En la disputa entre antiguos y modernos, se impone como norma el triunfo de los clásicos. Para ello fue decisiva la protección de la monarquía absoluta, que no se priva de actuar como árbitro de la estética, poco menos que el papa en cuestiones religiosas. Luis XIV es la última apelación para Corneille o Molière, aunque el rigor estético promovía Tartufos que se gozaban en sancionar a quien no se atuviera a las reglas por una hora o un lugar. Conviene recordar que Aristóteles sólo hablaba de la unidad de acción y recomendaba que la trama no se disgregara en muchos episodios; así como evitar lo que pareciera inverosímil. Pero el Arte Poética de Boileau, en Francia, y un siglo después, de Luzán en España, exige que el "teatro reglado" guarde las "tres unidades". Además, los monarcas quieren parecer interesados en la reforma de las costumbres, como parte de su legitimación ante la masa del pueblo, tanto protestantes como católicos; al mismo tiempo, Luis XIV va añadiendo madames a su harén, por lo general de modo no simultáneo para evitar las reyertas. En cualquier caso y país, los reyes –entre ellos el papa-rey- protegían los privilegios feudales de la aristocracia contra cualquier insinuación. En Francia, la policía del Régimen sustituyó a la Inquisición, de modo que las ideas circulaban más y mejor, siempre que no se refiriesen al orden social y político: la metafísica, la matemática y las ciencias no tenían problemas.

Por su parte, el Reino Unido dio cabida en su sistema a las ideas del liberalismo político, que aspiraba a limitar el poder real, y al liberalismo económico que promovió el ascenso de la

burguesía, aliada de la aristocracia "industriosa", hasta el dominio de la sociedad, en beneficio del "progreso". Ciertamente, el liberalismo inglés fue, durante la Ilustración, una alternativa reconocida al despotismo ilustrado, cuyo prototipo era Francia y la dinastía borbónica.
Pero el s. XVIII vio nacer otras teorías que desafiaban el orden económico y político, como ya hacía dos siglos que distintos grupos o pensadores propugnaban una religión sin templos y sin jerarquías. El mito de la Edad de Oro y las utopías fueron adquiriendo un perfil más concreto, para proponer una economía sin propiedad privada o un régimen político sin monarquía.
La novedad mayor en materia de pensamiento no fue el teísmo de la religión natural, aunque se propagó a través de la masonería y se independizó de cualquier (otra) iglesia, sino un pesimismo existencial como resultado de la experiencia, que provocaba escándalo a teólogos y filósofos por igual. Si el cosmos era la imagen preferida por científicos como Kepler o Newton (a diferencia de Galileo) para descubrir el designio divino, entonces no cabía explicar las catástrofes dentro de tal orden; a no ser que se condenara al ser humano por ser vulnerable. Son los argumentos que ofrecen Voltaire o Diderot para preferir ser pesimistas a homicidas. Rousseau no se dejaba alterar por los terremotos, tanto como por la injusticia social y la corrupción de las costumbres (incluidas las suyas) que eran resultado de la civilización; en consecuencia, era preferible volver los ojos a la belleza natural y dejarse conmover por su ingenuidad, a la vez que buscaba el fundamento de la verdad en el interior de la persona: en su conciencia moral.

¿En qué se diferencia la Ilustración del neoclasicismo?

Una de las dimensiones de la Ilustración, en continuidad con el Renacimiento y el Barroco, fue la recuperación de los clásicos antiguos frente a la literatura medieval. Esa prevalencia se acentuó en Francia hasta provocar el olvido de su propia literatura, la cual no será recuperada hasta la actividad de los románticos.
La estética neoclásica en Francia se caracteriza por la imposición oficial de los prototipos clasicistas, incluso por medio de la censura contra los transgresores. Esto comenzó ya a mediados del s. XVII y condicionó especialmente las formas del teatro que podía o no representarse con el patrocinio del rey. En España se pretendió algo parecido al cabo de un siglo, bajo el reinado de Carlos III.
En Inglaterra y en España, la imitación del teatro clásico, sobre todo, la comedia de Plauto y la tragedia de Séneca, había comenzado antes, por iniciativa de los autores como fruto del Renacimiento. Pero no adquirió un rango oficial, como tampoco en Italia, Portugal o Alemania.
Lo que se propaga por toda Europa es un imaginario mitológico y la idealización del mundo pastoril o bucólico, como consecuencia de un cambio en los gustos de la aristocracia, que le otorga preferencia sobre la imaginación medieval y caballeresca. En realidad, se trataba de una prolongación del Barroco bajo formas convencionales y más sofisticadas: el Rococó. Como vimos en la unidad anterior, un órgano principal para esa difusión fue el teatro musical y la ópera, que sirvió para conectar a las audiencias aristocráticas y la alta burguesía por toda Europa. En ese ámbito, los italianos seguían siendo los más influyentes.

¿Cuáles son las fuentes del ideario ilustrado?

Por encima de la moda estética, que sólo afecta a la aristocracia, el ideario ilustrado se propaga por toda Europa como resultado de la comunicación entre pensadores y científicos. Su propósito es la libre investigación y el libre pensamiento en la búsqueda de la verdad, sea a partir de principios incuestionables, como no dejó de hacer la metafísica filosófica desde Descartes; sea por medio de la experiencia como fuente incuestionable, como propugna el empirismo anglosajón.
Dentro del ideario ilustrado caben todos los intentos para promover el progreso moral, económico y político, a través de la reforma de la sociedad. La Enciclopedia francesa sirve al propósito de reunir todas las dimensiones del saber humano, como alternativa al dominio de la Teología y a los poderosos rastros de la teocracia medieval. En España, Juan Andrés considera que la "literatura" abarca todo lo escrito con buena intención y con algún valor estético (docere y delectare), desde la poesía hasta las ciencias, la filosofía y la teología.

Hay que tener en cuenta que tanto la Reforma en los países, regiones y grupos protestantes, como la Contrarreforma católica, habían propiciado un mayor control de los respectivos gobiernos sobre la comunicación y el pensamiento. La Inquisición en los países católicos tiene su correlato en el puritanismo que se disputó el poder en Francia y en Inglaterra, con católicos y anglicanos, respectivamente. Las guerras entre los príncipes alemanes y su emperador, Francia contra España, se habían servido de la religión como pretexto para extender o poner límites a la influencia de unos monarcas sobre otros, incluyendo al papa.

De esa marea de violencia fanática sólo persistió la institución inquisitorial, hasta la invasión napoleónica en Italia y en España. En el plano de las ideas y las costumbres, el puritanismo coadyuvó a promover una reforma moral, que comenzó por suprimir el teatro en Inglaterra, después de Shakespeare; pero continuó por un deseo general de mejorar las costumbres por medio de la literatura y de las artes.

Esa nueva moralidad, junto con una espiritualidad doméstica y sencilla, no surge espontáneamente de la aristocracia, sino de la burguesía ascendente por toda Europa. Los nobles en los respectivos países se caracterizaron por una tendencia disociadora entre el imaginario bucólico o popularista (como en España), una mentalidad feudal y un comportamiento libertino (más que liberal), que hacía uso de los miembros de las demás clases sociales como medio: el control de los medios de producción en la economía, aunque fuera el incipiente capitalismo; el control de los ejércitos, en entente con los monarcas; el ejercicio de la violencia legal, en disputa o colaboración con los grupos de poder religioso y con la burguesía que promueve la construcción de un estado autónomo y la separación de los poderes judicial, legislativo y ejecutivo (Montesquieu). Tal separación, de hecho, se había realizado en Inglaterra como resultado de dos revoluciones: una violenta, liderada por Cronwell y los "sin peluca", es decir, los burgueses puritanos; otra, no violenta, por los liberales que obligaron al rey Carlos II a ceder buena parte de su poder al Parlamento y los Lores, así como a autorizar la libertad de expresión, junto con las libertades económicas.

Así pues, la reforma moral tiene por objetivo tanto a la aristocracia como a las "clases inferiores", a quienes los burgueses (filósofos o puritanos) acusan de abusos de poder, corrupción y libertinaje. En consecuencia, el progreso era interpretado de distintas maneras por nobles y por burgueses; a su vez, como veremos en las próximas unidades didácticas, los burgueses ilustrados no esperaban lo mismo de una revolución, más o menos deseada, que el pueblo sometido a los designios de sus gobernantes como una fuerza de producción o una materia prima, sea en el marco del feudalismo, sea en el de la Revolución Industrial.

¿Qué medios utilizó la Ilustración para difundir sus ideas?

Las nuevas ideas respecto al cosmos, la economía y la política se expresaron y difundieron por medio de nuevos discursos, cuya forma se había gestado en el Renacimiento: diálogos, tratados, ensayo, libelo, fábula, sátira. El deseo de objetividad ayuda a perfilar la prosa y a hacerla más eficaz; a la vez que se desarrollan todas las formas de argumentación y de crítica contra las costumbres depravadas, las supersticiones, el despotismo.

Pero los órganos literarios de la crítica de costumbres fueron el teatro y la novela, con permiso de los puritanos y con el empuje de los metodistas en Inglaterra. También los católicos, sobre todo por inspiración de los jesuitas, hicieron algo similar en Francia, Italia y España. No obstante, a lo largo del s. XVIII, comenzando por Inglaterra, la crítica es acompañada o sustituida por lo que cabría llamar de romanticismo: el gusto por el *romance* y la sentimentalidad, si no diera pie a la confusión con el movimiento posterior, con nuevas raíces y objetivos.

En la Ilustración sentimental hay que destacar el protagonismo de las mujeres y el debate sobre su posición social frente a los privilegios patriarcales, aunque comenzara por limitarse al teatro y la imaginación de la vida doméstica. Sólo al final de siglo se plantean con toda claridad, al hilo de la Revolución Francesa, los principios del movimiento feminista, que se ha caracterizado y sigue haciéndolo por no conformarse con reformar las relaciones familiares; de hecho, tales cambios son poco viables y nada duraderos si no van acompañados del reconocimiento a la equidad en el espacio público: la educación, la creación literaria y artística, el pensamiento, el trabajo y las profesiones.

¿Qué aporta la Ilustración al surgimiento de la modernidad literaria y cultural? ¿Qué géneros literarios surgen o se desarrollan en ese periodo?

En lo que respecta a la literatura, la Ilustración sienta sus bases en el Renacimiento; pudimos comprobarlo en la unidad didáctica 8. La mayoría de los géneros de la modernidad literaria, tanto la lírica y la dramática, como incluso la novela y el ensayo, maduraron o adquirieron una primera forma en el s. XVI, si hacemos caso a quienes sitúan la producción de Cervantes, Montaigne y Shakespeare en el cénit del humanismo. Lo cual no quita que la novela, el teatro y las formas de la prosa ensayística alcanzaran una mayor madurez y diversificación, en directa connivencia con los fines de la Ilustración.

Ese desarrollo es especialmente ostensible en el caso de la novela y en el ámbito de la lengua inglesa durante el s. XVIII. Por eso he preferido dedicar un mayor espacio dentro de esta unidad al estudio de la novela moderna, desde sus orígenes en la picaresca y en Cervantes. De esa manera, completamos el panorama de los géneros surgidos o recreados por la modernidad europea, gracias al encuentro entre la cultura greco-latina, las fuentes bíblicas del judaísmo y el cristianismo, el Islam (aunque en menor medida) y, sobre todo, las tradiciones populares en lenguas autóctonas, que maduraron durante el espacio de un milenio bajo la costra de la cultura estamental del Antiguo Régimen. De hecho, ese cruce de culturas no se completó hasta el movimiento romántico. Todavía sigue vivo y actuante, gracias a un continuo proceso de comunicación en la cultura local y global: la inmigración de muchos orígenes, el pluralismo, los medios digitales.

La relativa novedad de esta época está asociada a nuevas esferas sociales de interacción: la prensa escrita y la esfera política, comenzando por Inglaterra y siguiendo por la Revolución en Norteamérica y en Francia. El periodismo se hace cargo de los géneros de información y opinión que, hasta entonces, se habían difundido de forma libresca, y que siguieron haciéndolo: el ensayo, en primer lugar; la noticia, el anuncio (es decir, la propaganda), la crónica de sucesos, el retrato y el reportaje; pero también la sátira y la crítica de las costumbres o la crítica política. Leyendo un artículo de Addison o Steele hay que desconfiar de quien diga que el periodismo creativo "surgió en el s. XX" (y en USA). Más bien, lo que ocurrió fue un retorno al origen, cuando los ensayistas ocupaban los mejores espacios del periódico; mientras que los narradores de sucesos combinaban, como Daniel Defoe, la escritura de novelas con el periodismo.

¿Cómo empieza a surgir un espacio público de información y de opinión?

El modelo de una sociedad abierta y plural se había anticipado en algunos momentos de la Historia de Europa y el Mediterráneo, a los que ya me he referido antes: la sociedad y la cultura de Atenas; el fin de las persecuciones religiosas en el s. IV, entre el 313 y el 380, que aceleró la integración entre cristianismo, judaísmo y paganismo, hasta la declaración totalitaria de una Cristiandad imperial; el ámbito cultural de una Europa unida y pacífica que propugnó el humanismo desde el Renacimiento y que dio lugar a algunos espacios de libertad, antes de las guerras de religión. Posteriormente, el espacio abierto por las revoluciones inglesas (ss. XVII y comienzos del XVIII) y la independencia de EEUU (1776) a una creciente libertad de expresión.

Antes que en Reino Unido, habían surgido publicaciones periódicas en Holanda y en Alemania, por la peculiar situación de los Países Bajos, entre los contendientes por el dominio, y la dispersión política de los estados alemanes (s. XVII). Pero esa misma condición se convirtió durante el s. XVIII en una censura multiplicada. En Francia, bajo el absolutismo, se implantó un modelo de prensa estatal que fue traducido e imitado por los déspotas ilustrados durante el s. XVIII (Prusia, Rusia, España): la *Gazette* política, el *Journal des Savants* de carácter científico y el *Mercure Galant* dedicado a las letras.

Las mujeres ya habían comenzado a participar, con cuentagotas, en el espacio abierto por el humanismo, aunque en menor medida que lo hicieron –paradójicamente- durante la edad media, a través de la vida monástica. La tradición clásica recuperada por el Renacimiento no había ayudado en mucho, porque era claramente misógina. Tan sólo algunos autores y las mejores obras superaron ese freno, comenzando por las mujeres creadoras: Shakespeare, Cervantes, Teresa de Jesús.

Así pues, el humanismo y la imprenta se conjugaron desde el s. XV para facilitar la comunicación en una república literaria de letrados y sabios, sobre todo; mientras que la conjunción entre el liberalismo político y los nuevos medios de comunicación: la prensa diaria y el periodismo, en general, sirvieron para reunir a una comunidad política en la que, al principio, sólo participaban burgueses y aristócratas.

La prensa "libre" era sometida en Europa continental a censuras muy rigurosas, bajo amenaza de cárcel o muerte. En Inglaterra estuvo vigente durante todo el siglo XVIII una especie de autocensura que caracterizaba al hombre prudente y al escritor de éxito en el medio aristocrático-burgués, en gran medida por miedo a los procesos judiciales y las multas. No es casual que las extralimitaciones a esa prudencia fueran permitidas a los libertinos, desde Cleland hasta el Marqués de Sade, en mucha mayor medida que a las personas de clase social inferior, sin medios para expresarse; y frente a quienes tomaban partido por cambios notables más allá del orden social vigente. Basta recordar, en España, la trayectoria de intelectuales como Jovellanos, quien pasó de ser nombrado y aupado por la monarquía, antes de la Revolución Francesa, a periodos de cárcel o intentos de envenenamiento, durante el periodo posterior. Aun tuvo tiempo de formar parte de la Junta Central, contra la invasión napoleónica, y propiciar la Constitución de Cádiz. En la próxima unidad trataremos un poco más sobre esta cuestión, esta vez por medio de la vida de Goya o de Larra: el liberalismo frustrado por la Restauración monárquico-absolutista.

En este momento hay que destacar, además de Jovellanos, el destino de Rousseau, marginado durante toda su vida; o la escasa comprensión que recibieron las críticas de Voltaire hacia clérigos y religiosos, hasta el punto de satanizarlo por encima de Robespierre. No otra cosa les había ocurrido en España, dos siglos antes, a Erasmo y los erasmistas. Así pues, la dialéctica entre católicos de mentalidad inquisitorial, defensores del Antiguo Régimen, y liberales revolucionarios y anticlericales, hasta tiempos demasiado recientes, se gesta en el marco de esa intolerancia fanática, valga la redundancia.

Sin embargo, la misma o semejante crítica merecen las persecuciones contra los jesuitas a que dio lugar el despotismo ilustrado. Aunque era posible a muchos intelectuales, como a Casanova, escapar a las persecuciones de la Inquisición hacia Francia, y de Francia pasar a Inglaterra, la expulsión de los jesuitas concertaba a los gobiernos de ambas orillas. En la novela *Cándido*, las notas más agrias e injustas de Voltaire, en la medida que no se basan sobre la experiencia, se refieren a las Reducciones del Paraguay y Bolivia que impulsaron los jesuitas. No se puede obviar que la realización práctica de una sociedad donde la propiedad fuera comunitaria y los medios estuvieran al servicio de todos sus miembros no era grata a Voltaire, a diferencia del Jovellanos anciano.

Tampoco cabe olvidar que el partido de los jesuitas en Francia consiguió encarcelar a Diderot poco antes de comenzar su edición de la Enciclopedia, por un tratado que defendía el origen de las ideas en la experiencia, contra el racionalismo cartesiano y la metafísica (*Carta sobre los ciegos*); sin embargo, se avinieron a liberarlo para que realizara su labor, a la vez que censuraban los contenidos de los sucesivos títulos. Cierto que la Enciclopedia se publicó, de todos modos; sus efectos fueron mayúsculos, "con permiso de los jesuitas". Pero esa actitud inquisitorial y totalitaria por parte de la Iglesia era insoportable para la mayoría de la sociedad civil, que hacía suyo el principio de libre investigación.

En ninguna época basta el maravilloso testimonio de las Reducciones del Paraguay para justificar un proyecto de control mundial. Había jesuitas que colaboraban con el espíritu de la Enciclopedia, como Juan Andrés, en su exilio italiano; un periódico jesuita, el *Journal de Trevoux*, dedicado al pensamiento, fue el primero en desafiar el monopolio del estado francés. Otros propugnaban el fin del mundo bajo el gobierno de Cristo Rey (Manuel Lacunza, *La venida del Mesías en gloria y majestad*) y, además, no querían escuchar objeciones. Mientras tanto, la aristocracia seguía reinando junto con el monarca absoluto, hasta que llegó la Revolución Francesa.

En suma, tanto la teocracia y el despotismo ilustrado, como el liberalismo en su acepción más restringida ponían un límite obvio a la comunicación: la unilateralidad. Sólo quienes tuvieron medios suficientes (*classis*: clasismo, clásicos) pudieron ejercer de forma pública y abierta su derecho a comunicar, previamente ganado en una educación clasista. La Inquisición en España garantizaba que ese canal en una sola dirección fuera ocupado, además, por una sola doctrina.

La primera vez que se reconoció a la educación el carácter de un derecho universal fue en la declaración de los Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, por la Asamblea Nacional francesa, en 1789. Un año después, la Asamblea Legislativa encargó a Condorcet un informe sobre la realización práctica del derecho por medio de la "instrucción pública", el cual ha servido de modelo a la UNESCO para sus programas a favor de la educación pública y universal. No obstante, Condorcet fue condenado a la guillotina, sin protección jurídica y contra los más elementales derechos, como la feminista Olympia de Gourges o el poeta André Chénier, durante el Terror (1794). La Convención (1792-1795) emuló y superó a la Inquisición en la intensidad y la concentración de sus crímenes.

Las garantías a la libertad de prensa que hoy conocemos –aunque insuficientes por otros motivos: los económicos- surgieron de la Constitución de EEUU (1787), concretamente de la Primera Enmienda (1791): "El Congreso no podrá aprobar ninguna ley que coarte la libertad de palabra o de imprenta", como tampoco la libertad religiosa. En Inglaterra, durante el s. XVIII, las empresas periodísticas tenían que afrontar gravosos impuestos, procesos judiciales y enormes multas que limitaron la opinión a un espectro político determinado: liberales y conservadores. Comenzando por EEUU y continuando por Europa, a lo largo del s. XIX, surgen las nuevas estructuras que podían soportar la libertad de expresión en un espacio público de opinión e información. Después del brevísimo portón abierto por la Revolución Francesa, rápidamente cerrado por la época del Terror y la censura napoleónica (p.ej. contra Madame de Staehl), los movimientos sociales fueron minando los muros interpuestos por la Restauración a través de redes subversivas y conspiradoras (en las que encajan aventureros como Byron, Espronceda, Garibaldi o Marx), que acaban fraguando en forma de publicaciones y ateneos burgueses y obreros, así como diversas instituciones de educación popular. Desde la segunda mitad del s. XIX, en EEUU, la participación de las mujeres en el periodismo fue creciendo de modo constante.

Sobre la base de esa descripción cabe imaginar un futuro distinto y una sociedad donde las personas, además de expresarse, sean escuchadas a través de redes sociales de comunicación real. Lo más esperanzador de la última revolución digital, comparable a la imprenta de Gutenberg, es su servicio a la ampliación del espacio de la relevancia y el valor público a cientos de millones de voces-personas. A pesar de las limitaciones que siguen poniendo el reparto injusto del capital y las ganas incontenibles de hacer negocio (p.ej. limitando el acceso a la información a un grupo de suscriptores), lo que caracteriza a las TICs es la comunicación *bilateral/multilateral y horizontal*.

A nosotros nos toca aprender el uso de ese instrumento, no sólo en lo que tiene de técnica disponible gracias a una red mundial (GNU, Creative Commons, Wikipedia, Google), sino, en general, por las oportunidades que ofrece al desarrollo humano: el encuentro, el servicio mutuo, la comprensión, la inteligencia emotiva, el amor.

¿Cómo y cuándo se relacionan el periodismo y la literatura?

Al filo del s. XVIII, Defoe y Swift ejercieron por primera vez el oficio común de periodistas y novelistas, como se haría frecuente en Europa a partir del s. XIX. El periodismo de la época se basaba en los géneros de la opinión y de la crítica, que Steele (*The Tatler*) y Adisson (*The Spectator*) convirtieron en formas ensayísticas, más allá del estricto partidismo: la crítica de costumbres.

Así continuó hasta la era de las agencias de noticias, el teletipo, la fotografía (el periodismo gráfico), el cartelismo o las ilustraciones, a finales del s. XIX y comienzos del XX, cuando prevaleció el lenguaje informativo, junto con los géneros de noticias: noticia, crónica, reportaje. A esa época corresponde la expansión de la prensa popular en lenguaje asequible a un público de masas, preocupado por la noticia antes que cualquier otra dimensión. De aquel entonces procede una deontología profesional, simbolizada por Pulitzer, sobre la objetividad de la noticia y lo noticiable, tanto como por destapar los casos ocultos de relevancia social, a diferencia de un periodismo *amarillo* que inventa el acontecimiento, con tal de vender, y se alinea con las empresas bélicas o colonialistas para ganar influencia. Lo que llamamos "nuevo periodismo" (en términos de Tom Wolfe), desde mediados del s. XX, consistió en una especie de renacimiento del oficio gracias a la actividad de escritores-narradores: críticos sociales, corresponsales, cronistas de guerra,

narradores o novelistas, como Upton Sinclair, Ramón J. Sender, Hemingway, Graham Greene, García Márquez, Elena Poniatowska, Rosa Montero, Ryszard Kapuszinski. En España y Latinoamérica, como destaca, p.ej., Jorge Edwards, la relación entre periodismo y literatura ha sido muy intensa y, en realidad, no ha conocido interrupción, desde Jovellanos, José María Blanco White, Quintana, Mesonero Romanos, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Larra, Emilia Pardo Bazán, Clarín, Azorín, Unamuno, Ortega, Manuel Chaves Nogales, hasta los escritores y las escritoras de la transición (Soledad Puértolas, Antonio Muñoz Molina, Elvira Lindo) o los contemporáneos (Javier Cercas, Eugenia Rico); desde Sarmiento, José Martí, Rubén Darío o Borges, hasta Cortázar, Vargas Llosa, Tomás Eloy Martínez, Sergio Ramírez, Ángeles Mastretta, Laura Restrepo o Jorge Volpi.

Apéndice 2: Elaborar el guión de un programa radiofónico

El programa va a ser propuesto a las radios libres locales y regionales, quienes decidirán si lo difunden y cuándo, según su programación e intereses.
1. Objetivos
a) Elaborar un programa radiofónico con valor artístico-literario (el guión) y con atención a un espectro de público amplio, de acuerdo a los parámetros de la radiodifusión convencional
b) Resolver las dificultades técnicas que se planteen a lo largo de la tarea, dentro de un plan de trabajo
c) Promover el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo
2. Distribución del trabajo
a) Trabajo en grupos de tres, quienes se dividen, a su vez, las intervenciones de modo equitativo, para que intervengan todos y nadie se escape
b) A cada grupo le corresponden 12 ms., hasta llenar una hora de programa (4 ms. por persona)
c) La radiodifusión del programa depende exclusivamente de si los alumnos consiguen elaborarlo con la calidad suficiente. Necesita el compromiso de todos.
3. Contenidos
El tema del programa se refiere al conjunto de los contenidos de la materia de Literatura Universal, en la medida que pueda interesar al público en general.
Se proponen varios tópicos a los alumnos, para decidir entre todos cuál escoger:

Los clásicos son modernos… si los miras bien
La literatura nos hace más humanos: ¿Seguro?
La biblioteca global: Los libros que hará falta leer en el siglo XXI
Beaumarchais no estuvo en Sevilla, pero Sevilla estuvo en Beaumarchais
Es posible (y deseable) que los alumnos propongan otros temas.

4. En el guión precedente de las actividades se imagina que los alumnos han elegido un tema de esta misma unidad didáctica, lo cual simplifica el proceso de elaboración. Pero lo normal es que no ocurra así.
La actividad puede dividirse en sesiones sucesivas: por ejemplo
Sesión 1: Presentación y propuesta de temas.
Sesión 2: Formación de los grupos para la preparación técnica y la propuesta de un guión general (en tantas partes como grupos).
Sesión 3: Se construye un guión general y se divide en quince partes. La tarea de elaboración técnica se reparte entre todos los alumnos y alumnas.
Sesión 5: Revisión de los guiones particulares.
Sesión 7: Entrega de los trabajos.
Sesión extraescolar. Visita a una de las radios libres (Radiópolis de Sevilla, Radio Guadaira) para ensayar e introducir todas las correcciones técnicas que sean necesarias, con el asesoramiento de profesionales.

Recursos
¿Qué es un guión radiofónico?
http://es.wikipedia.org/wiki/Guion_radiof%C3%B3nico
Incluye un glosario de términos técnicos que describen el lenguaje radiofónico: voz, música o ruidos, organización de la secuencia.
¿Cómo se hace el guión radiofónico?
http://recursos.cnice.mec.es/media/radio/bloque5/pag7.html
Entre las varias opciones, el guión literario y abierto se ajusta mejor que el técnico y el cerrado a los objetivos de la actividad.

UNIDAD 11. La ceguera sublime

Introducción

"Es un retrato, pero no de un hombre individual: es el retrato compuesto de los defectos de toda nuestra generación, desarrollados hasta sus últimas consecuencias".

Estas palabras del escritor ruso Lérmontov en la introducción a la novela *Un héroe de nuestro tiempo* se aplican igualmente a su modelo: *Las desventuras del joven Werther* de Goethe, que vamos a comentar en esta unidad didáctica.

El romanticismo ha inventado los nuevos símbolos de la modernidad: la libertad, la autonomía personal, la cultura nacional; pero los convierte en mitos donde sacrificar nuevas víctimas.

Es conveniente estudiar el s. XIX en su conjunto para advertir el modo en que el realismo europeo interpreta los mitos románticos dentro de un contexto más amplio: la sociedad o una diversidad de protagonistas en relación interpersonal. Así lo hizo A. Machado con el modernismo, y lo expresa de la siguiente manera [en el VIII de los *Proverbios y Cantares*]: "No es el yo fundamental / eso que busca el poeta / sino el tú esencial".

I. Análisis de problemas

LA CEGUERA SUBLIME

¿Qué volvía ciegos a los poetas visionarios?

¿En qué consiste el idealismo?

¿Cuál es su manifestación en la literatura y las artes?

¿Quiénes han contribuido a comprender las causas de la ceguera sublime, por medio de la literatura?

¿Por qué se convirtió el naturalismo en una doctrina determinista?

¿Qué conflictos sociales se hicieron irresolubles durante el siglo XIX, según nos lo han mostrado la novela y el drama realistas?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una exposición de los contenidos organizada en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse los alumnos acerca de esta unidad didáctica.
b) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
c) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "La trampa de las emociones autodestructivas", con especial incidencia en el efecto de las contradicciones entre valores, p.ej. amistad/amor y rivalidad.
2. Colgar en el blog de la asignatura un post sobre el proyecto "Aprendi-luces", con el tema que corresponde a esta unidad: "El mito realista", con el objetivo de
1) identificar la figura de héroe o heroína que produce mayor fascinación a cada uno o una de los alumnos.
2) crear un hipertexto para situar esa figura, con imágenes y música de la época.
3) redactar una reflexión sobre las ideas que sugiere la puesta en contexto. Ese texto servirá de base para vincular los demás elementos.
3. Añadir otro post con la sugerencia de que la elaboración del proyecto "Una historia que compartir" incluya o adopte en su conjunto la perspectiva reflexiva del realismo acerca de los mitos heroicos que nos fascinan.

Sesión 1: El contexto social: Ruptura y continuidad

1. **Presentación: Un cambio de régimen**
a) Visionado de dos escenas
1) La época del Terror: Escena final de *Historia de dos ciudades* (*A Tale of Two Cities*), de Charles Dickens, en la adaptación del director Jack Conway (1935), la más valorada
2) El ascenso social: Escena de *La feria de las vanidades* (*Vanity Fair*), de Thackeray, según la directora Mira Nair (2004), que narra el episodio de la huida durante la batalla de Waterloo
b) ¿Qué situaciones históricas evocan esas dos escenas?

2. **Lluvia de ideas: Rasgos del romanticismo en la unidad anterior**
a) ¿Qué géneros o autores del s. XVIII preludiaban el romanticismo? ¿Por qué?
- Beaumarchais
- La comedia sentimental
b) ¿A qué llamamos Prerromanticismo o la "Ilustración romántica"?

3. **Explicación dialogada: las revoluciones, la economía y la familia**
Partir de las ideas que los alumnos hayan recibido de otras materias (Historia contemporánea, Historia de la Filosofía)
a) **Las revoluciones liberales y burguesas**: las ambiciones volcadas sobre Europa
1) ¿Cuándo se acaba el Antiguo Régimen?
2) ¿Qué diferencias hay en ese proceso entre unos países y otros?
Inglaterra y su imperio: la época victoriana
Francia y sus revoluciones: 1789, 1830, 1848
3) ¿Qué significó el imperio napoleónico?
b) **Estado y mercado**:
1) ¿Qué proceso económico estaba ocurriendo en Europa?
La Revolución Industrial
2) ¿Cuál era el proyecto económico de los ilustrados y cómo se realizó?
Teorías económicas: entre el liberalismo y el socialismo
3) ¿Cuáles fueron los modelos políticos que se enfrentaron en las revoluciones?
Democracia burguesa
Restauración
Conservadores y liberales
Nuevas clases dominantes, los nuevos propietarios: sufragio censitario
c) **La familia en proceso de gestación**
1) ¿Qué consecuencias tenía la elección por amor entre los esposos?
De la familia patrimonial a la familia burguesa
2) ¿Cuál era la situación de las mujeres en ese escenario?

4. **Tarea para casa: Comentario guiado de la novela**, 1
El contexto narrado por la novela
a) Carlota en su comunidad rural, Wahlheim:
¿Cuál era el papel social de la mujer, según la novela? ¿A qué tareas se dedica el personaje?
b) La responsabilidad y el fastidio de Werther en Weimar:
1) ¿Cuál era la misión que debía cumplir Werther?
2) ¿Por qué le provoca hastío?

Sesión 2: Narración, drama y teatro musical en el s. XIX: Esferas sociales y géneros literarios

Aula TIC

1. **Literatura y público**

Conexión con la unidad anterior

a) Investiga cuál era el público de los siguientes tipos de literatura:
Las suscripciones a colecciones de novelas: sobre todo, las traducciones de novelas en España
El periodismo: Larra
La novela por entregas (suscriptores) y el folletín (periódicos): Eugene Sue, *Los misterios de París*; Victor Hugo, *Los miserables*; Charles Dickens, *La pequeña Dorrit*
La novela en tomo: Thackeray, Georg Eliot
El melodrama: Pixerecourt, Kotzebue
b) ¿Cuáles eran las preferencias del público femenino?
c) ¿Qué clase social tenía acceso a las novelas en tomo? ¿Qué efecto editorial tuvo la idea de ofrecer las novelas como una publicación periódica, por entregas?
d) ¿Quiénes leían periódicos y, por tanto, folletines?

Fuentes:
http://www.literatura.org/Sarlo/publico.html
http://es.wikipedia.org/wiki/Follet%C3%ADn
Arnold Hauser (1979): *Historia social de la literatura y del arte*, t. 3, Madrid, Guadarrama.
Paul Aubert (2001): "Géneros editoriales novelescos", *La novela en España: ss. XIX y XX*, Madrid, Casa de Velázquez, 46

2. Proyecto Vinculados: "Los mitos modernos": Elaboración de un dossier con los sumarios de las obras narrativas y dramáticas que cita el profesor, junto con los links de donde se han extraído y el comentario realizado en las sesiones correspondientes. Hay que consignar al comienzo el autor, el título, el país de procedencia y el año de publicación.

Investigación cooperativa, por géneros literarios
1) Se reparte la búsqueda entre los alumnos, de modo que cada uno envía a los demás, por medio de la lista de correos, el resultado de su trabajo.
2) Todos deben añadir un comentario guiado por las preguntas del profesor acerca de los sumarios y los links.
3) El resultado final consiste en el documento del proyecto Vinculados que se enviará al correo del profesor, después de la última sesión.

a) **Novela**
1.1) La novela histórica: *Ivanhoe* de Walter Scott; *El señor de Bembibre* de Gil y Carrasco; *Los novios* de Manzoni; los *Episodios nacionales* de Pérez Galdós; *Historia de dos ciudades* de Dickens; *La hija del capitán* de Pushkin, *Guerra y paz* de Tolstoi; Sienkiewicz, *A sangre y fuego*. Entre los poemas épicos, Juan Zorrilla de San Martín, *Tabaré.*
1.2) La novela política: Galdós, *La fontana de oro*; *La tribuna* de Emilia Pardo Bazán; Dostoievski, *Los demonios*; (ya en el s. XX) Mariano Azuela, *Los de abajo*; Alcides Arguedas, *Raza de bronce*.
a) ¿Qué evolución se observa en la novela histórica, a lo largo del siglo?
b) ¿Qué relación podemos descubrir entre la Historia en mayúsculas y la novela, durante este período?

2.1) La novela gótica: *Los misterios de Udolfo* de Anne Radclife, *La novia de Corinto* (poema narrativo) de Goethe, *El Manuscrito encontrado en Zaragoza* de Jan Potocki, *Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley, *La abadía de Northanger* de Jane Austen.
2.2) La novela de terror y la novela negra: Balzac, *La piel de zapa*; Nathaniel Hawthorne, *La casa de los siete tejados*; *Moby Dick* de Herman Melville; *Dracula* de Bram Stoker; *Doctor Jekill y Mr. Hyde* de Stevenson; Oscar Wilde, *El retrato de Dorian Gray.*
a) ¿Qué tienen en común estas historias?
b) ¿Qué concepción de lo misterioso o desconocido manifiestan sus autores?
c) ¿Son las fuerzas ocultas que actúan en ellas sobrehumanas o símbolos de actitudes humanas?

3.1) El Bildungsroman: *Wilhelm Meister* de Goethe (1821, 1829), *La edad del pavo* (*Flegesjahre*) de Jean Paul, *Enrique el Verde* de Goetfried Keller, *La educación sentimental* de Flaubert; Henry James, *Retrato de una dama.*
3.2) La novela subjetiva: *Hiperión* de Hölderlin, *Enrique de Ofterdingen* de Novalis, *Lucinda* de Schlegel; Senancour, *Oberman*; Chateaubriand, *Rene.*
3.3) La novela de aprendizaje social: Charles Dickens, *Oliver Twist* y *David Copperfield*; Frances Trollope, *Michael Armstrong, Factory Boy*; Mark Twain, *Huckelberry Finn*
a) ¿Qué diferencias observas entre los protagonistas de estos tres géneros?
b) ¿Por qué piensas que los autores eligen a jóvenes para representar a la clase burguesa y a niños o adolescentes para narrar las peripecias que sufren los despojados o maltratados?
c) Los héroes de la novela subjetiva o poemática ¿son aprendices o aventureros? ¿Aprenden de la experiencia o se proyectan sobre el mundo?

4.1) La novela sentimental: Goethe, *Hermann y Dorotea* (1798), *Las afinidades electivas* (1809); Jane Austen, *Orgullo y prejuicio*, entre otras; Nikolai Karamzin, *La pobre Liza*; Pushkin, *Eugenio Oneguin* (poema narrativo) y *La hija del capitán*; Eugene Sue, *Los misterios de París*; Victor Hugo, *Los miserables*; Charles Dickens, *La pequeña Dorrit*; Harriet B. Stowe, *La cabaña del tío Tom.*
4.2) La novela trágica sentimental: *Tragicomedia de Calisto y Melibea, La Celestina* (1502);

Madame de La Fayette, *La princesa de Clèves* (1678); Aphra Behn, *Oroonoko* (*Oroonoko or the Royal Slave: A True History*, 1688); Bernardin de Saint Pierre, *Pablo y Virginia* (*Paul et Virginie*, 1784, 1788); Chateubriand, *Atalie*; *Léila* de George Sand; *Cumbres borrascosas* de Emily Brontë; Gertrudis Gómez de Avellaneda; Merimee, *Carmen*; Camilo Castelo Branco, *Amor de perdición*; Jorge Isaacs, *María*; Alejandro Dumas, *La dama de las camelias*; Stendhal, *El rojo y el negro*; Dostoievski, *Crimen y castigo.*

a) ¿A qué causas contextuales puede deberse que la novela del s. XVIII esquivara el desenlace trágico, con escasas excepciones, como *Clarissa* o *Manon Lescaut*?

b) ¿Cuáles son los impedimentos más frecuentes que enfrentan los protagonistas trágicos?

c) ¿Por qué suele juzgarse que los desenlaces satisfactorios en las novelas sentimentales implican una concesión al público? ¿Estás de acuerdo? ¿De qué público se trata?

d) ¿Qué tienen en común estos tres géneros? ¿Qué los diferencia?

5.1) La novela cómica: Charles Dickens, *Los papeles póstumos del Club Pickwick*; Gógol, *Almas muertas*; Galdós, *La de Bringas*; Anthony Trollope, *The Way We Live Now.*

5.2) La narración irónica (ironía romántica): *Fausto* de Goethe; *Don Juan* de Byron; *Un héroe de nuestro tiempo* de Lérmontov.

a) ¿Qué aspectos de la realidad critican o satirizan las novelas cómicas? Señala los paralelos entre el humor de estas obras y muchas novelas ilustradas (Daniel Defoe, Laurence Sterne o la comedia moral inglesa)

b) ¿Encuentras alguna semejanza entre el Quijote y el primer grupo de obras?

c) ¿En qué rasgos coinciden los héroes de la novela subjetiva con los de la narración irónica romántica?

d) ¿Qué posición ante el mundo describe la ironía romántica? ¿Qué diferencia a lo cómico o lo satírico de ese tipo de ironía?

6.1) La novela de costumbres: *Papá Goriot* de Balzac y parte de su Comedia Humana; *Sotileza* de José María de Pereda; *Marianela* y *Misericordia* de Galdós, entre otras; Anthony Trollope, *El custodio* (*The Warden*) y las novelas de Barchester; José Hernández, *Martín Fierro*; Lucy Maud Montgomery, *Ana de las Tejas Verdes.*

6.2) La novela social: Charles Dickens, *Casa desolada* y *Tiempos difíciles* (entre otras); *Middlemarch* de George Eliot, entre otras; Galdós, *Fortunata y Jacinta*, entre otras; Dostoievski, *Los hermanos Karamázov.*

6.3) La novela naturalista: *Germinal* de Emile Zolà; Emilia Pardo Bazán, *Los pazos de Ullóa*; Giovanni Verga, *Los Malavoglia*; Stephen Crane, *La roja insignia del* valor; George Gissing, *Mujeres sin pareja* (*The Odd Women*); *Octopus* de Frank Norris; Mariano Azuela, *Los de abajo.*

a) ¿Pueden observarse cambios o una evolución desde la novela costumbrista a la social y naturalista?

b) ¿Cómo representan la relación entre los protagonistas y el mundo social esos tres géneros? ¿Hay implícita o explícita una crítica a la sociedad?

c) ¿Hay alguna distinción entre los temas y las historias de la novela social y la novela naturalista?

d) ¿Cómo explica el naturalismo la fatalidad que pesa sobre sus protagonistas?

7.1) La novela moral: *La feria de las vanidades* (*Vanity Fair*) de Thackeray; *Madame Bovary* de Flaubert: *El primo Basilio* de Eça de Queiroz; Machado de Assis, *Don Casmurro*; Tolstoi, *Ana Karénina.*

7.2) La novela feminista: *Emma* de Jane Austen; Charlotte Brontë, *Jane Eyre*; Anne Brönte, *The Tennant of Wildfell Hall*; Goerge Eliot, *El molino del Floss* (*The Mill on the Floss*); Thomas Hardy, *Tess of d'Urbervilles*; Theodor Fontane, *Effi Briest*; Nathaniel Hawthorne, *La letra escarlata.*

a) ¿Qué tienen en común los personajes femeninos de la novela moral? ¿Se idealiza en ellas el amor romántico o es sometido a crítica? ¿De qué tipo?

b) ¿Son las protagonistas de ambos grupos meras víctimas pasivas, como en la novela sentimental, o mujeres activas, en conflicto con elementos de su entorno?

c) ¿Cómo reinterpretan las y los autores del segundo grupo de novelas las desgracias que sufren sus

protagonistas?

b) Drama:
8.1) El drama romántico: Schiller, *Los bandidos*; Primera parte de *Fausto* de Goethe (poema dramático, convertido después en Bildungsroman); Victor Hugo, *Hernani*; Byron, *Caín*; José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*; Duque de Rivas, *Álvaro o la fuerza del sino* y sus continuadores modernistas en el s. XX ("teatro poético" de Francisco Villaespesa o Eduardo Marquina, primeras obras de Lorca)
8.2) La comedia realista: que procede del s. XVIII (la comedia inglesa: Congreve, Sheridan; Goldoni, Beaumarchais, Lessing), Heinrich von Klein, *El cántaro roto*; Manuel Tamayo, *Un drama nuevo*; enlaza con George Bernard Shaw, Noel Coward, Lorca (*Doña Rosita la soltera o el lenguaje de las flores*), Alejandro Casona (*Nuestra Natacha*), etc.
8.3) El drama social: Gerhart Hauptmann, *Los tejedores*; que conduce al teatro social en el s. XX: Miguel Hernández, *El labrador de más aire*; Max Aub, *San Juan*; Buero Vallejo, Alfonso Sastre, Lauro Olmo; y al teatro épico de Bertold Brecht
8.4) El teatro o drama naturalista: antecedido por Georg Büchner, *Woyzeck o la tragedia de los oprimidos* (1836); Henrik Ibsen, *Casa de muñecas*; August Strindberg, *La señorita Julia*; Galdós, *Casandra* (versión de Francisco Nieva); Adrià Gual, *Misteri de dolor*; Jacinto Benavente, *La malquerida*, todas ellas de protagonista femenino. Fue desarrollado extraordinariamente durante un siglo por Chéjov (*Tío Vania*), Lorca (*Bodas de Sangre – Yerma - La casa de Bernarda Alba*), Arthur Miller (*Muerte de un viajante*)
8.5) El teatro simbolista y simbólico: Henrik Ibsen, *Peer Gyndt*; James Barrie, *Peter Pan*; Maeterlinck, *El pájaro azul*; G. B. Shaw, *Don Juan*; así como algunas obras de Gerhart Hauptmann (*Hannele*) o Jacinto Benavente (*Los intereses creados*); fue recreado por Jean Cocteau (*La voz humana*), Rafael Alberti (*El hombre deshabitado, El adefesio*), Alejandro Casona (*La sirena varada*), Pedro Salinas (*Los santos*, entre otras) y, sobre todo, Lorca: *Así que pasen cinco años, El público, Comedia sin título*
a) ¿Hay verosimilitud en el drama romántico? ¿Por qué?
b) ¿Qué diferencia al drama romántico del teatro simbólico? ¿Cuál es la diferencia entre la ilusión y el engaño?
c) ¿Cómo juega el drama realista con las convenciones teatrales y las expectativas del público, para hacerlo reflexionar sobre la realidad?
d) ¿Qué tienen en común las obras aquí mencionadas del teatro naturalista?

c) El teatro musical y la ópera
Selecciona una creación de cada autor cuyo libreto esté inspirado en una obra literaria y, si es posible, que tal obra sea del s. XIX.
9.1) Melodrama: René-Charles Guilbert de Pixérécourt, Kotzebue, Dion Boucicault
9.2) Vaudeville o vodevil (farsa, sainete, etc.): Lesage (s. XVIII), Georges Courteline, Tristan Bernard (s. XX), Hermanos Marx
9.3) Ópera: Rossini, Verdi, Puccini, Mascagni, Berlioz, Gounod, Bizet, Massenet, Saint-Saëns, Delibes, Debussy, Beethoven, Wagner, Offenbach (*Los cuentos de Hoffmann*)
9.4) Géneros cómicos:
- ballad-opera, ópera cómica, Singspiel, zarzuela (género chico): John Gay (*The Beggar's Opera*, s. XVIII), Mozart (*El rapto del Serrallo*), André Gretry (*Richard Cœur de Lion*), Ricardo de la Vega con Bretón (*La verbena de la Paloma*), C. Fernández Shaw con Ruperto Chapí (*La Revoltosa*)
- Ópera bufa: Pergolese, Mozart (*Las bodas de Fígaro*), Verdi (*Falstaff*)
- **Ópera-bouffe**: Offenbach (*La belle Hélène*), Emmanuel Chaubrier (*L'Étoile*), Francis Poulenc (*Las tetas de Tiresias* de Apollinaire, 1917-1945)
- Opereta: Offenbach (*Orfeo en los infiernos*), Delibes, Johann Strauss (*Die Fledermaus*: El murciélago)
9.5) Comedia musical (s. XX): George Gershwin (*Of Thee I Sing*), Otto Preminger (*Carmen Jones*), Cole Porter (*Kiss me, Kate*), Jerome Robbins y Leonard Bernstein (*West Side Story*),

Frederick Loewe y George Cukor (*My Fair Lady*)
a) ¿Qué caracteriza a cada uno de estos géneros en el s. XIX?
b) ¿Cuál de ellos se creó en este siglo?
c) ¿Por qué se desarrollaron y tuvieron tanto éxito en esta época?
d) ¿A qué público se dirigen cada uno de ellos?
e) ¿A qué llamamos hoy "melodrama"? ¿Tiene alguna similitud con el género de teatro musical?

Acerca del **cuento** y la **novela corta** trataremos en las siguientes unidades didácticas (12 y 13): Hoffman, Washington Irving, G. A. Bécquer, Gógol, Turgueniev, Chéjov, Korolenko, Hawthorne, Poe, Lewis Carroll, entre otros.

Fuentes:
General:
Wikipedia
http://www.elblogdemara5.blogspot.com/
http://www.sparknotes.com/sparknotes
http://www.enotes.com/
http://www.bibliomania.com/0/0/22/49/frameset.html
http://www.gradesaver.com/
http://www.novelguide.com/
Teatro: http://www.4-wall.com/homepage.htm
Ópera: http://www.orfeoed.com/opera/opera.asp

3. **Comentario a la investigación**
Véase el cuestionario específico en cada grupo de obras. Además, cabe añadir esta pregunta al cuestionario de todos ellos:
¿A qué ámbitos geográficos y culturales pertenecen los autores? ¿Qué tienen en común?
[Francia y España; América Latina; Italia; Inglaterra y USA; Alemania y países nórdicos, Rusia, Polonia]

4. **Tarea para casa**:
a) **Comentario sobre la novela de Goethe** (2): **Género y público**
1) ¿En cuál o cuáles de esos géneros clasificarías el *Werther* de Goethe? ¿Por qué?
2) ¿Cuáles eran los rasgos del público que hizo famoso a Werther por toda Europa, antes y aun después de la Revolución Francesa?
b) **Adaptaciones:**
Busca e incluye dentro de los sumarios de las obras las adaptaciones contemporáneas de muchas de esas obras en el cine o en la TV:
Fuente: http://www.historiasdepoca.es/
c) Completa el dossier sobre los **mitos modernos** en el Proyecto Vinculados:
1) Envía a los demás compañeros el resultado de tu trabajo: los sumarios, el comentario y las adaptaciones encontradas a través de la lista de correos.
2) Envía por correo electrónico al profesor una selección de tres obras y tres adaptaciones que elegirías para ver la próxima sesión.

Sesión 3: Corrientes estéticas del siglo XIX: crisis del idealismo

1. **Puesta en común: Historias fascinantes**
a) Debate: ¿Cuál es el género del Werther?
- Cruce entre varios géneros, no por ser una mezcla, sino por estar en el origen de varios de ellos: la novela trágica sentimental, la novela subjetiva, incluso el drama romántico
b) Resultado de la encuesta sobre las historias más fascinantes del s. XIX
c) Visionado de las adaptaciones o las obras más votadas
Escenas de las películas siguientes:
Emily Brontë, *Cumbres borrascosas*, del director Peter Bowker (2009)
Charles Dickens, *Oliver Twist*, de Roman Polanski (2005)
Emile Zolà, *Germinal*, de Claude Berri (1993)
d) ¿En qué corriente estética clasificarías las novelas que sirven de base a esas obras? ¿Por qué?
- Romanticismo
- Realismo
- Naturalismo

Proyecto Aprendi-luces: **1ª. parte**
¿Cuál de todos esos mitos es el que más me fascina?
Cada alumno selecciona un mito moderno de la lista que hemos realizado en la sesión anterior, por el que sientes mayor atracción o con el que te identificas más.

2. **Viaje estético por el siglo XIX**
Relacionar las imágenes de los pintores con los géneros literarios del s. XIX, de acuerdo con la antología que estamos fabricando en el proyecto Vinculados.

a) Lectura:
"Cuando el ojo ve un color se excita inmediatamente, y ésta es su naturaleza, espontánea y de necesidad, producir otra en la que el color original comprende la escala cromática entera. Un único color excita, mediante una sensación específica, la tendencia a la universalidad. En esto reside la ley fundamental de toda armonía de los colores" Goethe, *Teoría de los colores* (1810)
1) ¿A qué fenómeno se refiere Goethe? ¿Lo reconoces en tu propia experiencia?
2) ¿Qué teoría se advierte en el trasfondo? ¿Recuerdas qué es el neoplatonismo y su teoría del Uno?
3) ¿Crees que cualquier signo remite a una totalidad y la manifiesta de algún modo?
4) ¿Ocurre así con la novela? ¿Por qué?
Al menos, es una pista para poner en relación unos fenómenos con otros en la creación humana.

a) Audición:
Beethoven, "Himno a la alegría", Coro con texto de Schiller en la *9ª Sinfonía*
Chopin, *Polonesa*
Schubert, *La muerte y la doncella*
Wagner, *El crepúsculo de los dioses*
Debussy, *Preludio a la siesta de un fauno*

b) Visionado
Caspar Friedrich, *Naufragio en un mar helado* (1798)
David, *Napoleón cruzando los Alpes* (1799)
Girodet-Trioson, *El entierro de Atalie* (1808)
Füssli, *Pesadilla* (*Nachtmahr*, 1802)
Runge, *Mañana* (1808)
Goya, *El Coloso* (1812)
Ingres, *El sueño de Osián* (1813)

Goya, *El tres de mayo en Madrid* (1814)
Gericault, *La balsa de la medusa* (1819)
Delacroix, *La libertad guiando al pueblo* (1830)
Turner, *El temerario remolcado a dique seco* (1839)
Thomas Cole, *La copa del gigante* (1842)
Turner, *Luz y color: Teoría de Goethe* (*Light and Colour: Goethe's Theory - The Morning after the Deluge - Moses Writing the Book of Genesis*, 1843)
Turner, *Lluvia, vapor y velocidad* (1844)
Valeriano Bécquer, *Retrato de Gustavo Adolfo Bécquer* (1862)
Gustave Doré, Ilustración para *Don Quijote*: "A world of disorderly notions, picked out of his books, crowded into his imagination" (1863)
Courbet, *El entierro en Ornans* (1850)
Courbet, *Las cribadoras de trigo* (1853)
Daumier, *Los emigrantes* (*Les fugitives*, 1852-55)
Millet, *Las espigadoras* (1857)
Daumier, *El melodrama* (1860)
Daumier, *Vagón de tercera* (1862-64)
Courbet, *Proudhon y sus hijos* (1865)
Monet, *Impresión: sol naciente* (1872)
Monet, *Pont de l'Europe, estación de Saint-Lazare* (1877)
Renoir, *El almuerzo de los remeros* (1881)
Chavannes, *El pescador pobre* (1881)
Toulouse-Latrec, *Au Moulin Rouge* (1892)
Odilon Redon, *Nubes de flores* (1903)
Trailer de Büchner, *Woyzeck* (1836-37), en la versión de Werner Herzog (1979):
http://www.youtube.com/watch?v=L1B7Vi3vdJw&feature=related

c) Explicación dialogada:
Se intercala entre el visionado de imágenes pictóricas el comentario acerca de las corrientes estéticas que se inscriben en el proceso del idealismo hasta su crisis:

Prerromanticismo e idealismo
Romanticismo
Nihilismo
Naturalismo
Simbolismo
Realismo integral

Proyecto Aprendi-luces: 2ª. parte
A continuar en casa.
Busca y selecciona una imagen y una música con que representar la historia elegida.

3. **Tarea para casa: Comentario de la novela**, 3
a) Una vez elaborada la lista de mitos modernos, ¿qué novelas son formalmente diarios, autobiografías o novelas epistolares?
b) ¿Por qué piensas que dichos géneros eran gratos al romanticismo?
c) ¿Qué caracteriza al diario entre los demás géneros narrativos?

Sesión 4: Temática del subjetivismo moderno

1. **Puesta en común**: **El subjetivismo romántico en el *Werther***

2. **Temas del imaginario romántico**

a) Utiliza la antología de los textos narrativos y dramáticos para situar estos temas en el proceso de ideación y crisis del imaginario romántico y simbolista

1) La soledad del héroe frente al mundo*
2) El sentimiento de lo sublime*
3) Pasiones arrebatadoras*
4) Contradicciones destructoras*
5) La rivalidad:
- Los dobles
- El duelo
6) La muerte y el suicidio*
7) Lo sobrenatural, lo fantástico y el exotismo
*Presentes en Werther

b) ¿Aparecen los mismos temas en la novela y en el drama realista y naturalista?
¿Cuáles son las diferencias cruciales en el modo que los temas son tratados desde esa perspectiva? Pon ejemplos.

3. Proyecto Co-emocionante
- Redactar un ensayo de dos folios, como máximo, acerca de **"La trampa de las emociones autodestructivas",** con especial incidencia en el efecto de las contradicciones entre valores, p.ej. amistad/amor sublime y rivalidad.
- Hacer uso de los "mitos modernos" como ejemplos.
- Pueden seguirse las pautas del cuestionario:
1) ¿En qué consiste la "reflexión" por medio del arte y la literatura? (Véanse las unidades 1-4).
2) ¿Qué ocurre cuando confundimos el acto de reflexionar con la mera admiración por nuestros propios sentimientos, sin tomar en cuenta a los otros, excepto como público o referente externo?
2) Describe el autoarrobamiento o el narcisismo de los héroes y heroínas románticos. Pon ejemplos
3) ¿Cuáles son los efectos de la "ceguera sublime" en las relaciones interpersonales? ¿Qué emociones prevalecen y cuáles son dejadas de lado?
4) ¿A qué se reduce la amistad entre Narcisos?

4. **Tarea para casa: Comentario de la novela, 4**
Temas subjetivos en el *Werther*
a) ¿Cuáles de los temas tratados en la sesión de hoy aparecen en la novela de Goethe, muchos de ellos por primera vez?
b) ¿En qué momentos de la obra?
c) ¿Qué significaban los cantos de Ossián para los contemporáneos de Goethe?
d) ¿Qué rasgos se atribuyen convencionalmente al movimiento juvenil "Sturm und Drang"? ¿Cuáles están presentes en el *Werther*?

Sesión 5: Figuras del héroe romántico

1. **La ironía romántica, pasada por el tamiz de la burla popular**
Lluvia de ideas y explicación dialogada

1.1. Visionado y comentario del **post: "Ironía romántica"**
Blog: "Pensamiento en imágenes"
http://joseluismolinuevo.blogspot.com/2009/07/ironia-romantica.html
- Imágenes de la película *La mirada de Ulises* de Theo Angelopoulos (1995)
- Cuadro de Caspar Friedrich, "El caminante sobre un mar de nubes" (Der Wanderer über dem Nebelmeer, 1818)

a) ¿Qué sensaciones te produce?
b) La filosofía idealista reflexiona sobre esos sentimientos: lo sublime, el humor. Pero los entiende como fenómenos subjetivos: la superioridad del sujeto sobre el objeto, a pesar de su grandeza. Ese contraste produce una distensión: lo cómico, la risa.
c) El supuesto de una supremacía del sujeto sobre el mundo, por medio de la ironía, fue criticada por Hegel y Kierkegaard: si el sujeto niega la realidad y se aísla en sus sentimientos, como un "alma bella", sin comprometerse en la acción, ¿en qué se convierte?
La historia del romanticismo lo describe así en muchas figuras: el fastidio romántico, el hastío y el nihilismo, por desprecio a los demás seres.
d) Respuesta de Nietzsche: el nihilismo y el desprecio son la señal del superhombre, que actúa, sí, pero no para comunicarse con los demás, sino para dominar el mundo.
e) ¿Qué consecuencias tuvo un romanticismo convertido en doctrina del superhombre?

1.2. Análisis del **humor romántico y simbolista en el Carnaval de Cádiz**: las figuras y los tópicos del fastidio, convertidas en burla realista por la comparsa "Los Santos" (antes "Los trasnochadores"), que se llevó el premio de modalidad 2010

a) Visionado: La Comparsa "Los Santos" en el Carnaval de Cádiz 2010:
   1) "Conga del trasnochador" (Popurrí 2009)
   http://www.youtube.com/watch?v=jqvkrJnEFJk
   2) "Popurrí" de Los Santos (2010)
   http://www.youtube.com/watch?v=Nn8BGWn289s&feature=PlayList&p=7CFF652341384957&playnext_from=PL&playnext=1&index=4
b) Breve comentario:
   1) ¿Qué pretende la comparsa por medio de esa burla: que la gente los adore como santos o que se ría de sus debilidades?
   2) Los símbolos del "trasnochador" o del "santo" que ahí se presentan ¿son románticos y sublimes o realistas y cómicos? ¿Por qué?
   c) Pasodoble de Los Santos: "Nombre, quedan sus nombres". Contra la violencia doméstica y contra el olvido, en sentido contrario a lo que predicaba el mito patriarcal (la honra vs. la vergüenza)
   http://www.carnavaldecadiz2009.com/Comparsa-Los-Santos-2010-Cuartos-Pasodoble-Nombre-quedan-sus-nombres/661

2. **Las figuras románticas y simbolistas del héroe**

Para esta actividad sería oportuno usar como recurso el *Diccionario de obras y personajes* de Bompiani o bien un extracto elaborado por el docente de la materia.

a) Busca de nuevo en tus fichas sobre la narración romántica y simbolista (los "mitos modernos")

qué personajes encajan en los siguientes moldes:

El genio sublime o el superhombre
El arribista
El tirano popular o Napoleón
El amante suicida
El Don Juan
El bandido-santo
El hastiado o el dandy
El artista en los infiernos
El pobre sumiso hasta la muerte
El rico redentor

b) Completa este catálogo con otras máscaras que todavía siguen circulando por películas o series televisivas de hoy

3. **Proyecto Aprendi-luces**: **“El mito realista”, Tercera parte**

¿Con cuál de estas figuras heroicas coincide el mito que has elegido? ¿Por qué?

4. **Tarea para casa: Comentario de la novela, 5**
El influjo mítico de Werther
a) ¿Qué figuras de las comentadas en la sesión de hoy se manifiestan en el mito de Werther?
b) ¿Cómo se construye esa especie de fatalismo que preside la última parte de la novela? ¿Qué mecanismos psicológicos conducen al suicidio como algo inevitable?
1) ¿Qué impide a Werther continuar con Carlota en la primera parte de la novela?
2) ¿Por qué no acepta otro tipo de relación?
3) ¿Cómo se manifiesta el “fastidio romántico” y la ironía de Werther en la segunda parte de la obra, durante su estancia en Weimar?
4) ¿Cómo se camufla la rivalidad detrás de su tendencia autodestructiva, en la tercera parte?
c) ¿El matrimonio entre Carlota y Alberto es un arreglo por intereses, como los denunciados por la comedia sentimental, o es fruto del amor?
d) ¿De qué grupo social procede Werther, a diferencia de Carlota y Alberto?
e) Investiga el influjo de *Werther* en la literatura posterior y en la mentalidad de los jóvenes de su tiempo

Sesión 6: Las heroínas

1. **Puesta en común**, a partir del trabajo en casa:

a) Pregunta inicial: ¿Qué papeles en el mundo imaginario y real del romanticismo eran deseados por las mujeres y cuáles eran atribuidos o asumidos a la fuerza?
b) Visionado de diversas escenas con protagonista femenino:
1) Escenas de suicidio reiteradas en
Madame Bovary, adaptada por Claude Chabrol (1991)
La Regenta, en versión de Gonzalo Suárez (1974)
Ana Karénina, por el director Bernard Rose (1973)
2) Escenas donde las protagonistas manifiestan su autonomía, en distintas situaciones:
Jane Austen, *Emma*, adaptada por Douglas McGrath (1996)
Charlotte Brontë, *Jane Eyre* (1996), versión de Franco Zeffirelli
Anne Brontë, *La inquilina de Wildfell Hall*, versión de la BBC (1996)
c) Breve comentario: ¿Se suicidan o las suicidan?

2. **Las figuras románticas y simbolistas de la mujer**

a) ¿Qué novelas o dramas de los resumidos en nuestra antología fabrican o reconstruyen las siguientes figuras?
La doncella
El "alma bella"
La engañada
La adúltera suicida
La mujer fatal
b) Reflexiona acerca de las causas explícitas o implícitas de dichas atribuciones en cada una de las obras
c) ¿Hay algo de realidad en el mito de la mujer adúltera suicida? Investiga los datos de los historiadores [comprobarás que no]
d) ¿Cuál era, entonces, la realidad cruel que afrontaba una mujer descubierta en adulterio? ¿Qué significa socialmente el sacrificio imaginario de la adúltera? [Una expiación]
e) Describe el sistema de sanción social en la USA puritana del s. XIX, según la novela de Nathaniel Hawthorne, *La letra escarlata*
f) ¿Qué cambio de perspectiva sugiere la novela?
En la próxima unidad didáctica trataremos otra figura con más detalle: "La mujer fatalizada"

3. **La figuración realista de las heroínas femeninas**

a) Investiga el modo en que las novelas realistas o feministas (de nuestro catálogo) reconstruyen la psicología femenina
El "alma bella" que termina hastiada
La mujer activa que elige marido
La mujer que hace o rehace un proyecto de vida
La mujer autónoma, con una profesión propia
b) ¿Cómo son recibidas en su entorno social las mujeres activas, con capacidad de decidir y con un proyecto de vida?
c) ¿Qué consecuencias tenía en la vida de las mujeres el mito del donjuanismo y el malditismo masculino? ¿Como reacciona la protagonista de *La inquilina de Wildfell Hall*? ¿Con resignación autodestructiva o con odio destructivo contra el pecador? ¿Qué propone?

Continuación del proyecto "Una historia que compartir":
Sugerencias.
Los alumnos y alumnas pueden hacer propia la perspectiva de las mujeres y hombres, escritores realistas, que buscan salidas a las trampas del mito. No sólo manifiestan el valor de la solidaridad o la equidad, sino que proponen procedimientos estéticos para comunicarlos.

4. **Tarea para casa: Comentario a la novela, 6: Carlota**
a) ¿Cómo se figura Werther, la voz que preside la narración, el personaje de su amada?
b) ¿Qué papel pretende atribuir a Carlota con el asunto de las pistolas? ¿Deseaba ella realmente que Werther se matara o es una atribución imaginaria?

Sesión 7: Realismo: Héroes y heroínas desde una perspectiva descentrada

Aula TIC

1. **Puesta en común y corrección**:
La transformación realista

a) El realismo recoge de la Ilustración los instrumentos de la crítica moral, pero los desarrolla gracias a la pluralidad de perspectivas
b) Nos ayuda a que entendamos las causas de la tragedia y salgamos del dominio del fatalismo, como pudimos ver en la unidad 5, al tratar sobre el mito antiguo
c) También hemos comprobado en varias unidades que el diálogo por medio de la novela y el drama permite reintegrar al héroe ciego (como Edipo) en un marco social y en la vida de una comunidad

2. **Realismo e Historia**

a) **La novela de tesis**
- Visionado: David, *Napoleón cruzando los Alpes* (1799)
- Comparar ese discurso ideológico con las perspectivas distintas de diversos novelistas sobre Napoleón: Stendhal, *El rojo y el negro*; Dickens, *Historia de dos ciudades*; Tolstoi, *Guerra y paz.*

1) ¿Qué perspectiva tienen los contemporáneos sobre los hechos históricos, en una época de beligerancia ideológica?
2) Investiga acerca del género decimonónico "novela de tesis", p.ej. *La fontana de oro* o *Doña Perfecta*, de Galdós. ¿Cuáles son sus rasgos?

b) **La novela histórica**
Visionado:
- Escena de *Guerra y paz* (1956), versión de King Vidor: El ejército napoleónico se retira a través de la estepa rusa.

1) ¿Qué añade la novela al discurso de cualquiera de los bandos?
2) Recuerda el análisis del discurso narrativo en la unidad 4: ¿Cómo podemos hacer presentes las distintas perspectivas sobre los hechos, a través de la narración?
3) ¿Qué inspira la imagen desoladora de los franceses diezmados, que pierden hasta sus botas?

c) **Los novelistas en papel de historiadores**
a) Investiga sobre la obra de Manzoni *Historia de la columna infame*. ¿Es una novela o una investigación sobre los hechos?
b) ¿Cuál es el objetivo de Manzoni al abordar el horror de la peste en Milán dos siglos antes? ¿Qué es "la columna infame" y qué representa?
c) En el documento reconstruido por Manzoni, ¿cómo aparecen los supuestos transmisores de la enfermedad? ¿Qué significa "víctima expiatoria"?
d) Compara el tema de ese texto con la novela escrita por Manzoni sobre el mismo periodo histórico: *Los novios* (*I promessi sposi*)

3. **Realismo y parodia**

Visionado:
- *La abadía de Northanger*, versión de Jon Jones (2008): Escena en el cuarto de la madre muerta, cuando Catherine Morland, la protagonista, confiesa a su amigo y enamorado Henry Tilney, las

imaginaciones que ha forjado sobre su familia por inspiración de las novelas góticas (*El castillo de Otranto*)

a) ¿Qué tipo de interpretación realizan las siguientes novelas sobre los géneros de mayor éxito en su época?
1) *La abadía de Northanger*, de Jane Austen, acerca de la novela gótica
2) *Emma*, de la misma autora, a partir del género de la novela sentimental, donde las protagonistas están casi forzadas a lograr una ascensión social y aspirar a casamientos nobles
3) *Fortunata y Jacinta* de Galdós, sobre la base de la novela de folletín que narra la acción redentora de un rico superhombre en favor de una muchacha pobre, como *Los misterios de Paris*, de Eugene Sue
4) *La inquilina de Wildfell Hall* de Anne Brontë, en relación con los sermones piadosos que recomiendan sometimiento a las mujeres o que exaltan la figura del héroe romántico y libertino
5) *La letra escarlata* de Nathaniel Hawthorne con la narrativa puritana que hace una lectura literal de la Biblia (libro del Levítico) para perseguir y vituperar a la mujer adúltera, mientras el varón permanece a salvo

4. **Proyecto Aprendi-luces: 4ª. parte. Recrear el mito de forma realista**
Como respuesta a la fascinación que provocan los mitos románticos (sobre todo, las figuras de un heroísmo "unilateral"), se propone crear un **hipertexto** con distintos lenguajes para contextualizar el mito:
a) el ambiente histórico de donde surgió: obras narrativas, arte plástico y musical.
b) en nuestra situación vital: un relato o ensayo breve acerca de los motivos reales de nuestra fascinación.
Es lo que han hecho los creadores del realismo, desde Jane Austen a Dostoievski, con los fantasmas que les perturbaban.
Quienes no sepan elaborar un post en un blog o utilizar el lenguaje WYSISWYG para montar un hipertexto pueden practicarlo en el **taller de escritura creativa** los jueves por la tarde.
Recursos:
http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php
http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.html
http://www.kompozer.net/ (componer páginas web sin lenguaje html, sólo WYSIWYG, "What You See is What You Get")

5. **Trabajo para casa: Comentario guiado, 7. La perspectiva realista sobre el mito de Werther**
a) Revisa el sumario del poema narrativo de Pushkin, *Evgeni Onegin*, y de la novela de Lérmontov, *Un héroe de nuestro tiempo*
b) ¿Cómo se transforma el héroe "sublime" en el contexto de esas historias?
c) ¿De qué se da cuenta Evgeni Onegin cuando se encuentra de nuevo con su amada, ya casada?
d) ¿Quién es el narrador de la novela de Lérmontov? ¿Cómo se muestran los hechos a la luz de este personaje? [Maxim Maximich]
e) Comenta las siguientes citas:
"[Esta novela] es un retrato, pero no de un hombre individual: es el retrato compuesto de los defectos de toda nuestra generación, desarrollados hasta sus últimas consecuencias", introducción del autor, Lérmontov, sobre la novela *Un héroe de nuestro tiempo*
"No es el yo fundamental / eso que busca el poeta / sino el tú esencial", Antonio Machado, *Proverbios y Cantares,* VIII

Sesión 8: Vida y obra de Goethe

Aula TIC

1. Puesta en común: **Búsqueda de armonía con la alteridad**
- Aunque Goethe no llega a formularlo con la claridad de Machado, pasó su vida buscando el modo de reintegrarse y, con él, a toda su generación, en un mundo más armónico: el Uno neoplatónico
¿Cuál es el riesgo de esa actitud, cuando dejamos los problemas sin resolver?

2. Búsqueda guiada: **La obra de Goethe como autobiografía**: un relato de sí mismo

Fuente: Goethe, *Vida y Poesía*
Conversaciones con Eckermann

a) Investiga acerca de la vida de Goethe, que él mismo narró en *Vida y poesía*, mientras que sus ideas eran recogidas por Eckermann, en forma de conversación, real o parcialmente imaginativa
b) ¿Cuáles fueron las ideas constantes en su vida?
c) ¿Qué valor daba a la experiencia, frente a cualquier dogmatismo?
d) ¿Qué funciones sociales desempeñó? [Creador, Alto funcionario, científico, buen conversador]

3. **La madurez de Goethe: un nuevo equilibrio con la naturaleza**
a) Revisa en nuestro catálogo de obras cuáles pertenecen a Goethe y por qué orden cronológico. ¿Qué géneros cultivó?
b) ¿De qué movimientos fue Goethe contemporáneo en su juventud? [El Sturm und Drang, Schiller y la gran filosofía alemana] ¿Y en su madurez?
c) ¿Dónde hemos revisado la teoría de Goethe sobre los colores?
d) Habría que añadir sus investigaciones sobre el origen de la vida. ¿De qué tratan?

Fuente: http://www.liceodigital.com/literatura/goethe.htm

4. Tarea para casa: Comentario guiado, 8. Lugar de Werther en la obra de Goethe
a) ¿En qué momento de su vida escribió Goethe esta novela?
b) ¿Qué beneficios y problemas le proporcionó?
c) ¿Se sintió satisfecho de ella más tarde? ¿Por qué?

Sesión 9: La estructura y el lenguaje de Werther

1. **Estructura de la obra: Un diario en forma epistolar**

a) ¿Cuántas partes tiene la novela?
b) ¿De qué género son las partes?
c) Sin embargo, ¿cuál es el género y el tono predominante?
d) ¿Qué similitud encuentras entre esta estructura y una obra dramática?

2. **El lenguaje de los sentimientos**

La naturaleza como metáfora del interior, según el ejemplo de Ossián.
a) ¿Qué ventajas tiene la forma del diario para la expresión poética?
b) ¿Cómo se hace patente en esta obra el lirismo? Haz referencias al texto.
c) ¿Qué relación expresa Werther con la naturaleza? Pon ejemplos.
d) ¿Cómo nos hace partícipes de su memoria sensible?, es decir, ¿cómo expresa sus sentimientos? Cita el texto.

3. **La retórica del patetismo**

a) ¿De qué se suele tachar a los románticos cuando se expresan? ¿Son verosímiles sus sentimientos? ¿Por qué?
b) ¿Tiene en cuenta Werther los sentimientos de Carlota? ¿De qué forma sí y por qué no? Pon ejemplos del texto.
c) Señala los lugares (algunos de ellos) donde se usan signos de exclamación e interjecciones convencionales.
d) ¿Cuándo emplea el narrador un vocabulario o una expresión eufemísticos, que disfraza sus emociones con imágenes grandiosas o sublimes?

Sesión 10: Comentario-síntesis

Entrega del cuaderno de trabajo con el comentario guiado a lo largo de las sesiones

1. Goethe y su época
2. La obra de Goethe, con especial referencia a *Werther*
3. Exponga el tema del fragmento y relaciónelo con el resto de la obra
4. Analice las características formales del fragmento y el lenguaje utilizado
5. Exponga su valoración personal y comente la influencia de *Werther* en la cultura occidental.

Sesión 11: Refuerzo y ampliación

1. Presentar el resultado de la evaluación

2. Dividir los alumnos en dos grupos de actividades

a) Ampliación: Preparar con Google Earth un itinerario por la Alemania del Werther, donde aparezcan los lugares recreados en la obra, junto con una frase del texto.
b) Refuerzo: Elaborar un sumario de las tres partes, para descubrir las conexiones entre ellas, es decir, cuál es la trama principal y cuál las secundarias, así como la manera en que se articulan dentro del conjunto.
Puede utilizarse el programa CmapTools u otro que sea más adecuado a esta actividad.

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios a los respectivos posts los textos que han creado para los proyectos "Aprendi-luces" ("El mito realista") y "Co-emocionante" ("La trampa de las emociones autodestructivas").
2. A cargo del profesor, en la plataforma Moodle:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad, en forma de guión de las sesiones.
- Incorporar una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados, en forma de wiki: los sumarios de las novelas y los dramas más importantes del s. XIX, organizados por géneros. Insertar el enlace en la plataforma Moodle.
- Seleccionar las obras realizadas por alumnos y alumnas en forma de hipertextos para el proyecto Aprendi-luces. Abrir una sección en la plataforma Moodle donde exhibirlas.

Bibliografía

Goethe, *Werther*, ed. de Manuel José González, Madrid, Cátedra; ed. de José María Valverde, Barcelona, Planeta; ed. de Rafael Cansinos Assens, Madrid, Aguilar.
Auerbach, Erich Mímesis (1942): *Mimesis: La representación de la realidad en la literatura occidental*, México, FCE, 1950.
Aullón de Haro, Pedro (1988): *La poesía en el s. XIX: Romanticismo y realismo*, Madrid, Taurus.
Aullón de Haro, Pedro (1992): *Los géneros ensayísticos. Siglo XIX*, Madrid, Taurus.
Hauser, Arnold (1979): *Historia social de la literatura y del arte*, t. 3, Madrid, Guadarrama.
Jay, Martin (2005): *Songs of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme*, Berkeley, University of California Press.
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010a): *Aprendices y lectores: El desarrollo humano a través de la literatura*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010b): "El aprendizaje estético: lo sublime y lo sagrado", *El aprendizaje sagrado: Ritos, mitos y mística en la literatura occidental*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
Menéndez Pelayo, Marcelino (1883-1889): *Historia de las ideas estéticas en España*, tomos 3 a 5: http://www.larramendi.es/bvmpelayo/i18n/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1000&idUnidad=100001&posicion=1
Riquer, Martín de y José María Valverde (2007): *Historia de la literatura universal*, vol. 2, Madrid, Gredos.

Recursos digitales

1. Ilustración romántica (Sturm und Drang), romanticismo y realismo
http://en.wikipedia.org/wiki/Romanticism
http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm#sturm
http://www.rinconcastellano.com/sigloxix/index.html
http://www.robertexto.com/archivo13/romanticismo_lit.htm
http://centros.edu.xunta.es/iesastelleiras/depart/lincas/temas/lite/s%20xix/Realis.pdf
http://museoromanticismo.mcu.es/
2. Goethe: vida y obra
http://www.liceodigital.com/literatura/goethe.htm
3. Literatura, sociedad y público
http://www.literatura.org/Sarlo/publico.html
http://es.wikipedia.org/wiki/Follet%C3%ADn
4. Ediciones, comentarios y sumarios
General:
Wikipedia
http://www.elblogdemara5.blogspot.com/
http://www.sparknotes.com/sparknotes
http://www.gradesaver.com/
http://www.novelguide.com/
http://www.enotes.com/
http://www.bibliomania.com/0/0/22/49/frameset.html
Teatro: http://www.4-wall.com/homepage.htm
Ópera: http://www.orfeoed.com/opera/opera.asp
Cine: http://www.filmsite.org/
5. Adaptaciones de obras a TV y cine: http://www.historiasdepoca.es/
6. Mujeres escritoras del s. XIX:
http://www.escritoras.com/escritoras/
http://womenshistory.about.com/od/writers19th/Women_Writers_19th_Century.htm

7. Recursos para crear un hipertexto:
http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php
http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.html
http://www.kompozer.net/ (componer páginas web sin lenguaje html, sólo WYSIWYG, “What You See is What You Get”)
Distintos servidores de blogs: p.ej. blogger

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados

¿Qué volvía ciegos a los poetas visionarios?

Tanto la filosofía como la literatura en la primera mitad del siglo XIX expresa y configura una mentalidad absolutamente centrada en el individuo. Se daba por hecho que los individuos podían construir la realidad por sí mismos y para sí mismos, en virtud de sus ideas y de su voluntad.

Lo que empezó por ser una reivindicación de la autonomía moral del individuo frente a la injusticia del Antiguo Régimen y las imágenes falsas del mundo social o del mundo objetivo que había construido la metafísica, terminó por convertirse en una estética del sujeto autosuficiente, en el mismo plano de idealidad y de irrealismo que el supuesto de un orden imaginario, perfecto e inmutable.

No es posible olvidar que el movimiento romántico fue contemporáneo de las revoluciones políticas en toda Europa, comenzando por Inglaterra, Suiza y Francia. Había que sustituir el viejo orden por uno nuevo, basado en nuevos principios y con mayor sentido de la justicia, pero no era algo factible de la noche a la mañana. Las resistencias opuestas por la monarquía absoluta, por la aristocracia y una parte de la Iglesia católica que no deseaba renunciar a sus privilegios se basaban en la represión policial, la censura y la persecución.

¿En qué consiste el idealismo?

El idealismo alemán: Fichte, Schelling y Hegel, construyen sistemas que pretenden explicar la realidad con la misma coherencia que las doctrinas religiosas, aunque con distinta lógica. En la Europa católica, la jerarquía acudió a las fuentes ya conocidas y rechazó las propuestas de convivencia con la democracia liberal.

No cabe confundir el idealismo con cualquier forma de pensamiento que aspire a transformar la sociedad y las formas de vida, por medio del desarrollo humano; como hacen quienes hoy llaman idealistas a los que viven y actúan con la esperanza de un mundo más justo.

La filosofía práctica de Kant y la estética de Schiller habían puesto las bases para el cambio progresivo de los viejos esquemas a los nuevos, por medio del progreso moral y la educación estética, en lugar de la violencia desatada por la Revolución Francesa. Otros movimientos sociales extendieron esos métodos a la propuesta de alternativas pacíficas. Pero las ideologías que hicieron uso de la guerra, comenzando por Napoleón y concluyendo con la Restauración a sangre y fuego de las viejas estructuras en la Europa continental, no hicieron más que abonar la escapatoria y la ambición de sistemas filosóficos o de ideas que pretendían construir un orden perfecto desde la nada.

¿Cuál es su manifestación en la literatura y las artes?

Los rasgos del romanticismo comienzan en la poesía antes que en el pensamiento y continúan hasta nuestros días, mucho después que dejara de ser vigente el idealismo filosófico. Los románticos, comenzando por Suiza (Klopstock), Alemania (el movimiento Sturm und Drang, "Tormenta y ansia") e Inglaterra (Wordsworth y Coleridge), a lo largo del s. XIX, construyeron una nueva estética y una mitología, en el mejor y en el peor sentido de la palabra, con la pretensión de sustituir la memoria del pasado por una nueva cultura.

El liberalismo como un individualismo a ultranza se expresa en formas de una rabiosa subjetividad, en primera persona y por medio de figuras heroicas. De acuerdo con esa lógica, que no es la del deseo, sino la de una ambición ciega, o el mundo se pliega a lo proyectos del individuo, o la única alternativa es la muerte y la destrucción de lo imperfecto, comenzando por el propio poeta: el suicidio estético. En esta unidad y en la próxima exploramos la temática del romanticismo y sus estereotipos. La subjetividad aislada se convirtió en una fábrica de imágenes que negaban cualquier

derecho a la realidad imperfecta y vulnerable: la fantasía gótica y terrorífica, que imagina un mundo poblado de persecuciones y venganzas fantasmales, sobre la base de traumas reales; el arte por el arte, que se consagra a la adoración de la belleza con rostro fúnebre y a la destrucción de lo imperfecto por medio de una sátira nihilista.

Por el contrario, la novela sentimental y las tramas de la vida doméstica que se difundieron por medio de nuevas producciones y un mercado editorial cada vez más amplio, con destino al público de las clases subordinadas (mujeres, sirvientes, obreros) habían comenzado ya en el s. XVIII. Las historias sentimentales se construyen con peripecias que se remontan a la novela bizantina, la picaresca y el romance popular: abandono, separación, reconocimiento, amor y emociones familiares, ruptura de las fronteras sociales. Aunque proliferaron en forma de folletín y sin preocupación estética, hubo autores que hicieron uso de las tramas folletinescas para crear grandes obras, por medio de la técnicas del realismo en la construcción de los personajes y del mundo social donde se ubican: Balzac, Jane Austen, Charles Dickens, las hermanas Brontë, George Eliot (Mary Ann Evans), Mark Twain, Benito Pérez Galdós.

¿Quiénes han contribuido a comprender las causas de la ceguera sublime, por medio de la literatura?

La narración y el drama del s. XIX, comenzando por autores insertos en pleno romanticismo, como la con frecuencia malentendida Georg Sand (*Lelia*) o el ruso Lérmontov (*Un héroe de nuestro tiempo*).

Cuando no hacían uso de tramas sentimentales, o a la vez que dichos recursos, utilizan personajes característicos de su propio ambiente, quienes han sido previamente configurados por el romanticismo. De similar modo que los mitos populares ancestrales, muchos de ellos recuperados por el nacionalismo romántico, también los nuevos mitos son analizados por novelistas y dramaturgos, quienes hacen comprensibles los motivos de los personajes, las trampas del individualismo y los condicionamientos sociales.

¿Por qué se convirtió el naturalismo en una doctrina determinista?

No es infrecuente confundir el naturalismo con el realismo, sin caer en la cuenta del trasfondo doctrinal que caracteriza al primero. La negación de cualquier rastro de libertad y el predominio del condicionamiento social, incluso donde no se hace evidente, era resultado de una reacción extrema contra el idealismo o contra sus restos en la mitología burguesa. Así lo comunica expresamente Emile Zola y se materializa en la obra de diversos autores: Emilia Pardo Bazán, George Gissing, Frank Norris. Pero hay que tener en cuenta qué parte del mundo reconstruyen sus novelas, así como la verosimilitud de sus historias, sobre todo cuando están denunciando un círculo endiablado del que los personajes no consiguen salir: p.ej. el poder de las grandes compañías (Zola, *Germinal*; Frank Norris, *Octopus*).

¿Qué conflictos sociales se hicieron irresolubles durante el siglo XIX, según nos lo han mostrado la novela y el drama realistas?

Las novelas con desenlace trágico, como vimos en la unidad 10, en la medida que son resultado de un análisis de la realidad, sacan a la luz los impedimentos al desarrollo humano, a causa de estructuras que producen injusticia: sea el trabajo en las fábricas (Frances Trollope, *Michael Armstrong*), sean los horfanatos (Charles Dickens, *Oliver Twist*), sea la esclavitud o la servidumbre (la obra dramática de Georg Büchner, *Woyzeck*), sea el puritanismo y las formas de rigorismo moral que le están asociadas (Georg Eliot, *Silas Marner*), sean las ideologías que exaltan una heroicidad violenta (Stephen Crane, *La roja insignia del valor*). La crítica del patriarcado y los modelos de relación entre los géneros se hace muy notoria en el caso de las heroínas (Thomas Hardy, *Tess of d'Urbervilles*), aunque el desenlace no sea trágico: Anne Brönte, *The Tennant of Wildfell Hall*; Henrik Ibsen, *Casa de muñecas.*

En concreto, el personaje de la mujer adúltera es el fundamento de las novelas que la crítica ha considerado más valiosas por su forma estética, a la vez que por su reconstrucción del mundo social: Flaubert, *Madame Bovary*; Clarín, *La Regenta*; Eça de Queiroz, *El primo Basilio*; Theodor Fontane, *Effi Briest*; Machado de Assis, *Don Casmurro*. Pero es muy distinto el modo en que uno u otro ha construido el personaje, incluso cuando se hace evidente el influjo del mito romántico para configurar la actitud dominante, como en el caso de las tres primeras. La sociedad convierte a esas mujeres en chivos expiatorios y, como denuncia Eça de Queiroz, sigue su curso sin inmutarse.

UNIDAD 12. La autonomía del arte

Introducción

Durante el siglo XIX, los esfuerzos de los artistas por lograr su autonomía se enfrentaron con frecuencia al dominio del mercado y a un estado opresor, como hicieron también los movimientos sociales: liberales, obreros o sufragistas.
La literatura de esta época investiga todas las vertientes del ser humano para exponerlas a la luz, por medio de símbolos transparentes o herméticos, desde la lírica de Wordsworth y Bécquer a los antecedentes directos del surrealismo.
En esta unidad didáctica vamos a comentar dos obras que se sitúan al final de un proceso de crisis: la narración romántica dio paso al realismo a través de Balzac, entre otros autores, mientras que la lírica subjetiva, encerrada en sí misma, pretende construir un universo mítico, irreal y objetivo, lo cual consiguió a su manera la obra de Baudelaire.

I. Análisis de problemas

LA AUTONOMÍA DEL ARTE

¿Por qué el arte pretende ser autónomo, en vez de depender del sistema político o del económico?

¿Puede construir el arte un mundo propio?

¿En qué consiste la autonomía del arte o cuáles son sus rasgos específicos?

¿Hay géneros más específicamente literarios que otros?

¿Cuál es el poder y el riesgo de la fantasía en la época contemporánea?

¿De qué manera influyen los símbolos de la literatura en mi vida real?

¿Cómo diferenciamos un símbolo de un emblema y una alegoría?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una exposición de los contenidos organizada en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse los alumnos acerca de esta unidad didáctica.
b) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
c) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "¿Por qué nos fascinan los vampiros?".
2. Colgar en el blog de la asignatura un post sobre el proyecto "Aprendi-luces", con el tema que corresponde a esta unidad: "Las raíces de mis pesadillas", para ubicar los símbolos que nos provocan más desasosiego en las situaciones de nuestra existencia real.
3. Añadir otro post con la sugerencia de que la elaboración del proyecto "Una historia que compartir" incluya un análisis sobre la fantasía, el terror y sus causas en la vida real.

Sesión 1: El contexto cultural del capitalismo: imperio, mercado y patriarcado

1. Presentación: El precio de conquistar el mundo

Conexión con las unidades didácticas anteriores
Lluvia de ideas: ¿Qué consecuencias tuvo la expansión imperialista de Europa sobre los demás continentes?

2. La globalización del mercado por medio de los imperios occidentales

a) Visionado
1) Afra Behn, *Oroonoko* (1688)
Fuente: http://ebooks.adelaide.edu.au/b/behn/aphra/b42o/
Adaptación del Warren Wilson Theater: "Oroonoko Project: Black/White/Red Encounters"
http://www.youtube.com/watch?v=ZwEwrksZ_b4&feature=related
2) Buffalo Bill y Sitting Bull (2:30)
Robert Altman, *Buffalo Bill and the Indians or Sitting Bull's History Lesson* (1976)
http://www.matttrailer.com/buffalo_bill_and_the_indians_or_sitting_bulls_history_lesson_1976
3) Martín Fierro, instrumento contra los indios en Argentina
Leopoldo Torre Nilsson, *Martín Fierro* (1969), sobre la obra poética de José Hernández (2:41)
http://www.youtube.com/watch?v=ISBeLyjA3DM
Norman Ruiz y Liliana Romero, *Fierro* (2007), película animada. Diseño de Fontanarrosa y música de Divididos
http://www.youtube.com/watch?v=3kIWUqcukdE
4) British Museum: http://www.youtube.com/watch?v=F-0mgp4EUSI&feature=fvw

b) Comentario
1) ¿En qué consiste el mito del buen salvaje?
2) ¿Qué supuso la Conquista del Oeste para los conquistados en USA y en Argentina?
3) ¿Qué hay de cierto en el lema "Civilización o barbarie", esgrimido contra los indios? ¿De qué lado están ambos valores?
4) ¿Qué hay de British en el British Museum? ¿Cómo calificarías a un viajero actual que hace acopio de lo más valioso allá por donde va, con dinero o por la fuerza?

3. Los efectos del mercado en vida social

a) Visionado:
1) Richard Brooks, *Lord Jim* (1965), basado en la novela de Joseph Conrad (1:00)
http://www.youtube.com/watch?v=tCfHxSKmb50&feature=related
2) Brian Desmond Hurst, *Christmas Carol* (1951), sobre la novela de Charles Dickens. Comentario del crítico A. O. Scott (2:56)
http://video.mx.msn.com/watch/video/consejos-del-critico-canci-n-de-navidad/9imyc0n3
3) Claude Berri, *Germinal* (1993), novela de Emile Zola
http://www.youtube.com/watch?v=n9TfD3qCwOg
4) René Clement, *Gervaise* (1956), basado en *L'asommoir* de Emile Zola
b) Comentario
1) ¿Cómo operan las grandes compañías bajo protección imperial en el planeta? ¿De qué manera aseguran sus beneficios?
2) ¿De qué modo se forman las mayores fortunas?
3) ¿En qué consiste la "libertad de trabajo" de los obreros sin recursos?
4) ¿Qué visión tenían los varones de la emancipación femenina?

4. Tarea para casa: Comentario de las obras, 1: El contexto

Se recomienda el visionado de la película *Balzac* (1999), dirigida por Josée Dayan, para poner en relación el contexto, la vida y su obra

a) ¿Qué medios económicos para enriquecerse se simbolizan en *La piel de zapa*?

b) ¿Cómo representa "Las flores del mal" la realidad social y, en concreto, la relación social entre los géneros: varones y mujeres? ¿Es una representación denotativa o simbólica?

Sesión 2: La autonomía del arte en el conjunto de la sociedad civil

Aula TIC

Puesta en común

1. **Los movimientos sociales por la emancipación: obrero, feminista, pedagógico**
Cuestionario:
a) ¿Qué objetivos tenía el movimiento obrero en el s. XIX?
b) ¿En qué consiste la lucha de algunas mujeres por el sufragio femenino?
c) ¿Crees posible que la sociedad pueda cambiar por medio de la educación, como pretendían los socialistas utópicos como Fourier o Blanqui?
Fuente: wikipedia

2. **Las ideologías del s. XIX: liberalismo revolucionario, los socialismos utópicos, el anarquismo y el marxismo**
a) Lectura:
1) José María Blanco White, "La persecución religiosa"
http://es.wikisource.org/wiki/La_persecuci%C3%B3n_religiosa
2) Heinrich Heine, "Los tejedores de Silesia"
http://amediavoz.com/heine.htm
b) Comentario
1) ¿A qué realidad social y cultural se dirige la crítica de Blanco White? ¿Te parece actual?
2) ¿Cuáles eran los emblemas de la Restauración y, en general, de la ideología conservadora que critica Heine en este poema? ¿En boca de quién pone esa crítica?

3. **Lucha de los artistas, hombres y mujeres, por la profesionalización de la literatura y el arte**
a) Lectura: Anabella Squiripa, "Arte versus comercio: La cultura en peligro de extinción"
http://www.eliceo.com/libros/arte-versus-comercio.html

Cuestionario:
a) Define el naturalismo y el simbolismo como corrientes artísticas, de los que ya hablamos en la unidad anterior.
b) ¿Cuál de las opiniones contrastadas en el post que acabamos de leer te parece más cercana a la verdad? ¿O todas ellas tienen parte de razón? ¿Por qué?

5. **Tarea para casa: Comentario, 2**: **Balzac y Baudelaire, artistas autónomos**
a) ¿Crees que Balzac fue un esclavo de sus lectores, que le sostenían económicamente? ¿Fue libre para expresar su visión del mundo? ¿Por qué?
b) ¿Le condicionó a Baudelaire su renuncia a una profesión burguesa para dedicarse a la poesía y la crítica de arte de forma exclusiva? ¿Lo hizo más libre esa opción para expresarse de forma auténtica, o se convirtió en un lastre y un estigma?

Sesión 3: La lírica moderna, desde el romanticismo hasta el simbolismo

Aula TIC

Puesta en común

Proyecto Vinculados: Elaboración de una antología de los mejores poetas del s. XIX y comienzos del XX, organizada por corrientes y épocas, con ayuda del profesor
(Toda la sesión)

1. La belleza y la sublimidad en la vida cotidiana: desde Wordsworth y Keats a Emily Dickinson y Auden; en España, Juan Ramón y Antonio Machado
2. La poesía de lo sublime cósmico: Klopstock, Hölderlin, Shelley, Leopardi
3. La tópica del romanticismo: el deseo amoroso y el rechazo, la poesía revolucionaria, el satanismo, el exotismo, el hedonismo: Byron, Espronceda y, más tarde, Rimbaud
4. La fantasía: el prerrafaelismo inglés (Christine y Dante Rossetti), el terror de Poe; más tarde, las evocaciones históricas de Konstantinos Kavafis o los heterónimos de Pessoa
http://www.liceodigital.com/literatura/theraven.htm
5. La adoración a la obra en sí, el imaginario deshumanizado o la poesía pura: Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Rubén Darío, el surrealismo
6. La poesía oracular y profética, que pretende comunicar un conocimiento profundo, por medio de una técnica depurada: Rilke, T. S. Elliot

Tarea para casa: Comentario guiado, 3: Baudelaire en el mapa de la estética del s. XIX
a) ¿En qué parte del mapa estético hemos situado a Baudelaire? ¿Qué papel tuvo en el cambio estético desde el romanticismo a las vanguardias?
b) ¿Cuál era su mayor preocupación como artista?
c) ¿Crees que Baudelaire representa figuras humanas o personajes fantásticos, virtuales? ¿Por qué? Pon ejemplos

Sesión 4: La fantasía romántica: entre la idealización, el análisis de la cultura y la demonización

Puesta en común

Las dos tareas de la sesión se complementan y se realizan de forma simultánea:

1. Proyecto Andaluces Aprendices: "Las raíces de mis pesadillas", para ubicar los símbolos que nos provocan más desasosiego en las situaciones de nuestra existencia real que pueden explicarlos, con ayuda de fotos o imágenes y el relato de lo vivido. Se trata de crear un hipertexto realista con nuestras propias fantasías (por medio de un editor WYSIWYG o un editor común de blogs).
El procedimiento es el mismo que ya empleamos en la unidad anterior:
1) Reconocer, gracias a la inteligencia emotiva, qué imágenes nos afectan de modo inconsciente
2) Analizar ese sentimiento por medio de la asociación temática de la imagen con otros elementos: música, textos, memorias de nuestra vida real
3) Componer un hipertexto con las reflexiones personales

2. Breve catálogo de las formas de la fantasía romántica y simbolista
Visionado de imágenes plásticas y escenas cinematográficas acerca de las obras y autores que vamos citando:
1) La imaginación gótica, que continúa a lo largo del s. XIX, acerca de las maldades, reales o fantásticas, de la aristocracia feudal en sus castillos y la Iglesia en sus recintos cerrados: *Los misterios de Udolfo*, algunas *Leyendas* de Bécquer
2) La imaginación pararreligiosa y parabíblica, que utiliza símbolos del Génesis y del Apocalipsis para recrearlos, así como de la tradición oriental (Islam, Persia), al estilo de las Mil y una noches: *Vathek*
3) Los cuentos de tradiciones populares, recreados y convertidos en símbolos de lo fantástico moderno por Hoffman, Washington Irving: el doble, el absurdo hecho convencional, lo siniestro, el rapto
4) La fantasía alucinatoria, simpática y en apariencia inofensiva del prerrafaelismo inglés, que parodia elementos de la vida social: Christine Rossetti (*Goblin Market*), Lewis Carroll (*Alicia*) o Barrie (*Peter Pan*)
5) Los símbolos adquieren un sentido analítico (que ya tenían desde su origen) a través de creadores que construyen alegorías sobre su época, sobre la base del imaginario romántico y de la tradición bíblica:
- Mary Shelley
- Robert Louis Stevenson
- Bram Stoker
- Los narradores USA que desafían el puritanismo, por medio de un lenguaje parabíblico: N. Hawthorne, Herman Melville
6) La narración de suspense y la novela negra, aunque se aplique a un mundo social de carácter realista, hace uso de las técnicas del relato fantástico: Edgar A. Poe utiliza todos los elementos ya citados

Fuente: Blog "El espejo gótico": http://elespejogotico.blogspot.com/

3. **Tarea para casa: Comentario guiado, 4**
a) ¿Cuáles son los motivos dominantes o principales en las obras de Balzac y Baudelaire que estamos comentando?
b) Sitúa esos motivos en el mapa de la fantasía romántico-simbolista: ¿de qué tipo son?

Sesión 5: La Comedia Humana de Balzac y la comedia infernal de Baudelaire

Aula TIC

Puesta en común

1. Vida y obra de Balzac

Cuestionario

a) ¿Cuál es el propósito económico que preside su obra? [sufragar sus enormes gastos]

b) ¿Cuál era su pensamiento político? ¿Se refleja en su obra? [Monárquico y conservador declarado, pero amistoso]

c) ¿Cuándo y cómo decide ordenar sus obras y planificar el resto de su trabajo?

[A mitad de su producción novelística, organiza la *Comedie Humaine*, dividida en

Escenas de la vida privada
Escenas de la vida provincial
Escenas de la vida parisiense
Escenas de la vida política
Escenas de la vida militar
Escenas de la vida en el campo
Estudios filosóficos, la primera de las cuales (en realidad, la primera de todo el conjunto) es *Peau de Chagrain*]

2. Vida y obra de Baudelaire

Cuestionario

a) Además de su actividad poética, ¿cuál es el tema de sus escritos principales? [Anatomía crítica del romanticismo: escritos de estética]

b) ¿Cuál era su afición social, junto con el arte? [Los cafés y los burdeles]

3. Propósito de *Las flores del mal*: un viaje al infierno burgués

Explicación ilustrada por imágenes en una presentación

a) Visionado: Relaciones entre poesía y pintura

Mujeres voluptuosas en Delacroix

Figuración apocalíptica o puritana de los seres infernales

Armonía del caos perceptivo en Watteau

b) Fragmentos de los poemas contenidos en "Las flores del mal"

c) Notas explicativas:

1) Su obra es una colección de **emblemas sobre el mal** obtenidos de la imaginería medieval, barroca (jansenista), romántica y plástica: el cuerpo, los placeres, las mujeres, la sensualidad o concupiscencia, el satanismo, los demonios visibles y audibles, el autodesprecio

2) Exalta el papel de las víctimas expiatorias como si fuera la única forma de redención: mujeres violentadas y asesinadas

3) Lo único valioso, más allá o más acá del sentido y el sentimiento humano, es la Belleza material; sobre todo, en un cuerpo de mujer, aunque privado de personalidad (sin cabeza)

4) Hay paralelos evidentes con la *Divina Comedia* de Dante, sólo que **reducida al infierno**: Beatriz (poema CXV) es una parodia grotesca de la mujer-ángel de Dante como la mujer tentadora.

5) La realidad social y vital es filtrada por los emblemas plásticos del mal y las historias alegóricas de condena y destrucción. No sabemos nada de las mujeres atrapadas en los burdeles, excepto que están expuestas a la violencia, lo cual debía de ser real. Su catalogación de las mujeres lesbianas como demonios, aun sin pertenecer al marco de los burdeles,responde a una doctrina prefijada, que utiliza el poema como un instrumento retórico.

6) Tuvo influencia en Rimbaud (*Una temporada en el infierno*) y, después, en el surrealismo (junto con Lautreaumont, *Los cantos de Maldoror*). Pero no debería confundirse la poesía emblemática de Baudelaire, que construye una tópica casi religiosa del mal, con el lenguaje visionario de Rimbaud,

quien se identifica a sí mismo con un superhombre en negativo o un ángel destructor.

4. Tarea para casa: Comentario guiado, 5

a) Sitúa *La piel de zapa* en el conjunto de la obra de Balzac

b) Compara los símbolos infernales que hemos descubierto en la sección “Las flores del mal” con el conjunto del libro de Baudelaire, con el mismo nombre

Sesión 6: El emblema de la ambición y el deseo (auto)destructivo: exotismo, piratería y mercado

Puesta en común

Análisis del emblema dominante en *La piel de zapa*
(Toda la sesión)

Presentación:
- Antecedentes en la fantasía persa (*Las mil y una noches*) y la imaginación gótica europea: la espada del emperador en *Vathek*
- Original de la imaginación de Balzac
- Sirve de antecedente a Oscar Wilde, *El retrato de Dorian Gray*; pero Wilde otorga un valor moral todavía más acentuado al emblema, en forma de retrato del hombre interior

1. Sumario de las partes de la novela
2. Cuestionario: ¿Cómo cambia el objeto a lo largo del relato?
a) ¿Dónde encuentra el objeto? [en el mercado]
b) ¿Qué otros objetos pasa por alto? [p.ej., un cuadro de Rafael, *La Transfiguración*]
c) ¿Por qué es un objeto mágico? ¿Qué significa? [un pacto con la fuente desconocida y siniestra de poder]
d) ¿Qué sabemos sobre la fuente de esos poderes mágicos? [Prácticamente nada]
e) ¿Cómo se imagina la fantasía del relato al ser divino? [Ambivalencia de un ser misterioso imaginado como todopoderoso: divino y diabólico a la vez]
f) ¿Qué relación tiene el objeto mágico con el personaje? [Se convierte en emblema dinámico de su vida]
g) ¿Cómo refleja su comportamiento? [Es un retrato: una etopeya proyectada sobre la descripción de un objeto]
3. Conclusión:
Todo emblema (o alegoría) se refiere a una idea abstracta. ¿De qué es emblema la piel de zapa en el relato? [De la avaricia y el desgaste de todo lo material]

Sesión 7: El ángel de la Destrucción

Análisis de los emblemas de la Destrucción, dentro de la gran alegoría infernal, que son dominantes en varios poemas de Baudelaire
(Toda la sesión)

1. Lectura y paráfrasis de los poemas señalados: CIX, "La Destrucción" y CX, "Una mártir"

2. Explicación dialogada: ¿Qué significa el ángel de la destrucción en esos textos?
a) Emblema de la Tentación, muy presente en el imaginario romántico y realista:
- A diferencia de los precedentes, los románticos narran la caída en la tentación y sus efectos: Don Juan, Fausto
- Flaubert construye el relato de su propia soledad, con ayuda de un emblema del monacato desde sus orígenes: el ermitaño San Antonio en el desierto
b) Obsesión apocalíptica de Baudelaire: la Destrucción del cuerpo, emblema del mal
- Clave autobiográfica, demasiado simple: enfermo de sífilis
- Clave alegórica: la violencia que sufren los cuerpos de las mujeres prostituidas, igual que el del poeta, son un signo de posesión diabólica y de redención por medio del sufrimiento
- Interpretación: legitimación inconsciente del castigo y del cuerpo como chivo expiatorio, que goza y sufre por su gozo
- Diferencia con la tradición clásica y petrarquista: el sufrimiento no es producido por el rechazo, sino por la consumación del placer

3. Lluvia de ideas: Otros emblemas demoníacos en los demás poemas de la sección
- La amada Beatriz como centro de un grupo de demonios que se burla del poeta, CXV (antes aludido)
- El Cuerpo ignorante de la realidad/alegoría infernal, que se salva por su Belleza: CXIV

4. Trabajo para casa: Comentario guiado, 6
Lectura de "Alegoría" (CXIV)
a) Pon en relación los conceptos que hemos visto en la sesión con las imágenes de este poema
b) Hay una doble alegoría, es decir, dos emblemas principales que se entrecruzan en un esquema narrativa:
1) ¿Qué representa la Belleza y cómo? [Un cuerpo inconsciente, muerto]
2) ¿Cuál es el trabajo de la poesía, en ese texto? ¿Qué "lugar" representa en el imaginario occidental? [El infierno de una belleza separada de cualquier sentimiento humano, excepto los afectos de un sistema cerrado: asco, fascinación, desprecio, odio]

Sesión 8: La alegoría del Vampiro

Aula TIC

Puesta en común

Análisis del vampirismo en el imaginario romántico-simbolista
(Toda la sesión)

1. **Presentación**: Emblema de un poema de Baudelaire, el número VI de "Los Desechos", censurado en 1857, que correspondía al capítulo "Las Flores del mal": "La metamorfosis del vampiro"

2. **Busqueda guiada: El vampirismo**
Fuente principal: http://es.wikipedia.org/wiki/Vampiros_en_la_literatura
Cuestionario

a) ¿Quién fue el primer escritor que utilizó la imagen del vampiro en época moderna?
El primero en ponerlo en circulación es el poema *Lenore* de G. A. Bürger (1773), donde una novia es arrastrada a la tumba por el novio que esperaba después de la guerra, con una moraleja funesta: la muchacha había renegado de la Providencia y es castigada
Goethe en el poema *La novia de Corinto* (1797), incluye los aderezos posteriores: una novia muerta que pretende aprovecharse de su esposo para gozar más de la cuenta y lo priva de sustancia vital, a la vez que se queja del Dios cristiano, por sacrificar hombres en vez de ofrendas
El imaginario gótico inglés se apropia el mito por medio de Coleridge, *Christabel* (1816): en este caso, la hechicera-vampira, Lady Geraldine, además, es lesbiana. La castigada es la joven Christabel, por llevarla a su lecho; se ve privada del amor de su padre, hechizado por Geraldine
b) ¿Cuáles son sus precedentes antiguos?
Antes, aparece en la mitología clásica (Filóstrato, *Vida de Apolonio de Tiana*) en forma de Empusa y en una leyenda de Fregón de Taller; en ambos casos se trata de una mujer.
c) ¿Cómo llegó a convertirse en el personaje de Drácula?
Byron comienza, y su amigo Polidori concluye, la novela *The Vampyre* (1819) en una especie de justa poética con Mary Shelley, quien redactó *Frankenstein*. Byron/Polidori fabrican el prototipo de vampiro como Lord Ruthven, un seductor atractivo y nocturno. Bram Stoker, cuando escribe *Drácula*, toma esa figura y le añade otras anteriores: la sexualidad femenina como algo enigmático y peligroso (excepto para Drácula, claro).
d) ¿Quiénes cultivaron el mito en Francia, hasta Baudelaire?
Charles Nodier lo introdujo en Francia, a través de un melodrama: *Lord Ruthwen ou les Vampires* (1820). Pero fue Theophile Gautier en *La muerta enamorada* (1836), y en otros poemas (*Albertus*), quien le proporcionó el emblema a Baudelaire: la mujer fatal.

3. **Comentario: El poema de Baudelaire "La metamorfosis del vampiro"**
a) ¿Qué diferencia al personaje del vampiro en este poema de las obras de Byron o Bram Stoker?
A diferencia de Byron o de Bram Stoker, Baudelaire recoge la alegoría con su veneno original, en las fuentes clásicas o en Goethe:

- La sanción a la mujer que ama de modo corporal
- El temor a la sexualidad femenina como una sed insaciable que priva de sustancia al varón: le chupa la sangre

b) ¿Cómo construye Baudelaire su alegoría del vampirismo?
Baudelaire recrea el mito a su manera, por medio de emblemas pictóricos: el cuerpo de la mujer que desea es transformado por su mirada y encajado en el conjunto de una alegoría infernal, como un emblema de la muerte, es decir, su poema.
c) ¿Qué similitudes encuentras con imágenes medievales o puritanas sobre las brujas?

No es arriesgado señalar que el mito medieval del aquelarre y la brujería femenina como un rito sexual sirvieron también para alimentar esa fascinación por lo desconocido. En el fondo, hay una realidad que no se quiere admitir: la sexualidad femenina es distinta que la masculina, aunque las culturas patriarcales construyen alegorías para negarlo o estigmatizarlo... e incluso para reprimirlo por medio de la ablación.

4. Tarea para casa**: Comentario guiado, 7:**
Lectura de "La fuente de la sangre" (CXIII) y "Un viaje a Citerea" (CXVI)
a) Compara las imágenes que hemos comentado en la sesión con estos dos poemas
b) Lee los sumarios de Coleridge, *La balada del viejo marinero* y Poe, *Las aventuras de Arthur Gordon Pym*. ¿A qué escena de la novela de Poe se parece la imagen central de este poema? [Al acercarse a un buque fantasma, la sonrisa del piloto resulta ser la mueca de un cadáver] ¿Qué tienen en común ambas obras con el poema de Baudelaire?
c) Así pues, ¿de qué manera simboliza Baudelaire su autobiografía y su cancionero en este poema? Señala el verso donde lo describe ["como una horca simbólica, y colgada mi imagen"]
d) ¿Cómo representa el deseo sexual y las mujeres en "La fuente de la sangre"? ¿Qué emblemas componen la alegoría narrada? [El deseo sexual como una sangría y las mujeres como vampiresas]

Sesión 9: La mujer fatal, la peor proyección del varón dominador

Proyecto Co-emocionante: "¿Por qué nos fascinan los vampiros?"
Cuestionario a responder en casa, a partir de las incitaciones y descubrimientos de la investigación:
a) ¿Por qué las mujeres emancipadas y autónomas son imaginadas como vampiresas?
b) ¿Por qué los varones poderosos y violentos son imaginados como vampiros?
c) ¿Hay simetría total entre ambas imágenes? ¿Por qué? ¿Qué distintos estereotipos sociales hay detrás?

1. **Presentación:** Mitos conectados: la mujer fatal y la endemoniada
a) Visionado: *Carmen: Ópera andaluza de cornetas y tambores* de Salvador Távora. Teatro La Cuadra de Sevilla.
http://www.youtube.com/watch?v=nsnzUzH-pso
http://www.teatrolacuadra.com/Carmen/carmen03.htm
"El atractivo del mito de Carmen", RTVE
http://www.rtve.es/mediateca/videos/20100129/atractivo-del-mito-carmen/680985.shtml
1) ¿Cómo presenta Prospero Merimée la historia de *Carmen*?
[La protagonista es asesinada como si fuera un súcubo o una vampiresa, en venganza por tener un comportamiento incontrolable]
2) ¿Hay alguna realidad en ese mito?
3) ¿Cuál es la lectura que hacen Salvador Távora y La Cuadra?

b) Análisis propuesto por George Sand
1) Lectura de un fragmento de la novela *Lelia*:
« Que t'importe cela, jeune poète? Pourquoi veux-tu savoir qui je suis et d'où je viens ?... Je suis née comme toi dans la vallée des larmes, et tous les malheureux qui rampent sur la terre sont mes frères. Est-elle donc si grande, cette terre qu'une pensée embrasse, et dont une hirondelle fait le tour dans l'espace de quelques journées? Que peut-il y avoir d'étrange et de mystérieux dans une existence humaine? Quelle si grande influence supposez-vous à un rayon de soleil plus ou moins vertical sur nos lêtes ? Allez ! ce monde tout entier est bien loin de lui ; il est bien froid, bien pâle, et bien étroit. Demandez au vent combien il lui faut d'heures pour le bouleverser d'un pôle à l'autre.
Fusse-je née à l'autre extrémité, il y aurait encore peu de différence entre toi et moi. Tous deux condamnés à souffrir, tous deux faibles, incomplets, blessés par toutes nos jouissances, toujours inquiets, avides d'un bonheur sans nom , toujours hors de nous, voilà notre destinée commune, voilà ce qui fait que nous sommes frères et compagnons sur la terre d'exil et de servitude.
Vous demandez si je suis un être d'une autre nature que vous! Croyez-vous que je ne souffre pas? J'ai vu des hommes, plus malheureux que moi par leur condition , qui l'étaient beaucoup moins par leur caractère. Tous les hommes n'ont pas la faculté de souffrir au même degré. Aux yeux du grand artisan de nos misères, ces variétés d'organisation sont bien peu de chose sans doute. Pour nous dont la vue est si bornée, nous passons la moitié de notre vie à nous examiner les uns les autres, et à tenir note des nuances que subit l'infortune en se révélant à nous [...] Ne demandez donc ni au ciel ni à l'enfer le secret de ma destinée. C'est à vous que je pourrais reprocher de me jeter sans cesse au-dessus et au-dessous de moi-même. Poète, ne cherchez pas en moi ces profonds mystères ; mon âme est sœur de la vôtre, vous la contristez, vous l'effrayez en la soudant ainsi. Prenez-la pour ce qu'elle est, pour une âme qui souffre et qui attend. Si vous l'interrogez si sévèrement, elle se repliera sur elle-même, et n'osera plus s'ouvrir à vous ».
a) Traduce con la ayuda del profesor
b) ¿De qué acusa el joven poeta Stenio a Lelia, de quien dice estar enamorado?
c) ¿Quién fabrica el mito?
d) ¿En qué consiste la idolatría, según el diccionario?
[El mito de la mujer fatal es construido por el varón que fabrica la poesía como un instrumento retórico e implacable de su deseo, lo que debería obligar a la amada a recompensarlo.
Detrás de esa construcción subyace una forma de idolatría (sugiere Sand): la sustitución de la

divinidad por la mujer y la calificación de impiedad hacia la mujer que rehúsa].

2. **Cuestionario: ¿Cómo aparece representada la mujer fatal, homicida, en los dos textos que comentamos?**

a) ¿Cómo presenta Balzac a la mujer en su novela? ¿Qué consecuencias tiene la relación del protagonista con una mujer?

[Balzac presenta a la mujer como si fuera un instrumento de la muerte, fatal e implacable

- De modo consciente, por negarse a corresponder al amante: *La femme sans merci*, como se titula la segunda parte del relato
- De modo involuntario y fatal, propiamente, porque aceptar el deseo del amante significará matarlo].

b) Sin embargo, en la novela hay señales de humor e ironía que se burlan de ese mito. ¿Cuáles?

[El humor realista se verifica en el hecho de que la mujer deseada no quiere de ningún modo provocar la muerte del protagonista, lo cual provoca una situación cómica.

Lo que podría llamarse "ironía romántica" es la actitud del personaje masculino, quien prefiere morirse en un último acto de amor, después de haber gastado su vida en objetos-piratas y posesiones que llenan su casa]

c) ¿En qué poemas de "Las flores del mal" aparece la mujer como un agente maligno o una endemoniada? ¿Qué figuras le atribuye?

d) Mejor sería plantear la pregunta de otro modo: ¿Cuál es el único poema en que la mujer no es agente del mal?

e) ¿Qué opinas de su visión del amor entre mujeres lesbianas en el poema CXI? ¿Ha entendido el amor lésbico? ¿Por qué lo rechaza?

[Baudelaire no escatima medios para categorizar a las mujeres como peores que demonios y representaciones del mal; excepto en el papel de víctimas, como antes dijimos ("La mártir", CX).

Pero llega hasta el colmo en los poemas dedicados al amor lésbico entre dos mujeres: "Femmes Damnés" CXI, quienes rehúsan el comercio con el varón: "a vosotras, que mi alma persiguió en vuestro infierno". Dice que las compadece por "vuestra sed insaciable / y las urnas de amor que vuestros pechos colman", es decir, porque se aman a pesar de la condena pública]

Sesión 10: El lenguaje de ambos textos: el emblema plástico y la alegoría narrativa

Aula TIC

Puesta en común

1. **Presentación: emblema y alegoría**

a) Lectura:

"Baudelaire no cayó en el abismo del mito que constantemente lo acompañó en su camino gracias al genio de la alegoría"
Walter Benjamin

b) Comentario

1) ¿Estás de acuerdo con esa apreciación?
2) ¿Qué significan mito y alegoría? [Revisar unidad 5]
3) ¿Cómo se representa la realidad por medio de la alegoría?
4) ¿En qué se diferencia la alegoría y el emblema?
[Ver apéndice]

c) Explicación

[A pesar de sus enormes diferencias en cuanto al género y la intención estética, ambas obras se construyen en forma de comentarios o glosas a emblemas plásticos sobre el mal, que se despliegan a lo largo de una historia y forman alegorías: redes de emblemas.
1) Balzac: Tanto o más importante que la narración en sus obras es la *etopeya*, herencia de la retórica clásica. La acción es la ilustración de un emblema; en algunas obras, como ésta compone una alegoría extensa a lo largo del relato, con más elementos
2) Baudelaire:
- Su prosa y su poesía están vinculadas: los poemas son el concentrado de una escritura previa (*Spleen de Paris*). Su propósito es analizar el imaginario romántico y "purificarlo" de sentimentalismo, para extraer únicamente una belleza formal, una perfección sin corazón. De tal manera no queda superado el romanticismo, sino congelado.
- Más allá de lo dicho, "Las flores del mal" remite a una doctrina ideológica: la misoginia en distintas versiones; la condena puritana del placer y del cuerpo; la separación total entre cuerpo y alma; la reducción de la belleza a un hecho material, que excluye los sentimientos "demasiado humanos".
- La depuración de las formas es común con Teófilo Gautier y con el parnasianismo.
- El contraste entre la evocación de tópicos románticos (exotismo, mitos, emblemas) y una descripción casi objetiva, plástica, de cuerpos y lugares produce un efecto impactante o *desautomatizador*].

2. **El lenguaje narrativo de Balzac: descripciones y retratos**

Búsqueda guiada: la tópica de personajes en la Comedia Humana de Balzac, que repiten una identidad y un carácter tipificado: el médico, el abogado, la prostituta, etc.

3. **El lenguaje poético de Baudelaire**:

Cuestionario:

a) ¿Cuál es el verso que utiliza en estos poemas y, en general, en su obra? [endecasílabo o eneasílabo, estrofas clásicas]
b) ¿Qué efecto te produce el contraste entre la idea abstracta (p.ej. la Belleza) y lo concreto presentado sin valor, muerto y con un valor negativo, estigmatizado? ¿Qué te hace sentir? Sé sincero/a [asco, repulsión]
c) ¿Hay rastro de compasión en algún poema de los analizados?

Sesión 11: Comentario-síntesis

A elegir uno de los dos textos: Balzac o Baudelaire

Entrega del cuaderno de trabajo con el comentario guiado a lo largo de las sesiones

1. El autor y su época
2. Su obra, con especial referencia al texto que hemos comentado.
3. Exponga el tema del fragmento y relaciónelo con el resto de la obra
4. Analice las características formales del fragmento y el lenguaje utilizado
5. Exponga su valoración personal y comente la influencia de la obra en la cultura occidental.

Sesión 12: Refuerzo y ampliación

1. Presentar el resultado de la evaluación

2. Dividir los alumnos en dos grupos de actividades

a) Ampliación: Investiga acerca de las películas de vampiros que están de moda. Elige una y analiza sus elementos principales con ayuda de los procedimientos que has aprendido.
b) Refuerzo: Elaborar un mapa conceptual de la unidad didáctica.
Puede utilizarse el programa CmapTools u otro que sea más adecuado a esta actividad.

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios a los respectivos posts los textos que han creado para los proyectos "Aprendi-luces" ("Las raíces de nuestras pesadillas") y "Co-emocionante" ("¿Por qué nos fascinan los vampiros?").
2. A cargo del profesor, en la plataforma Moodle:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad, a partir de los construidos por los alumnos.
- Incorporar una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados, en forma de wiki: una antología de los mejores poetas del s. XIX y comienzos del XX. Insertar el enlace en la plataforma Moodle.
- Seleccionar las obras realizadas por alumnos y alumnas en forma de hipertextos para el proyecto Aprendi-luces. Abrir una sección en la plataforma Moodle donde exhibirlas.

Bibliografía

Honoré de Balzac, *Piel de zapa;* trad. de Violeta Pérez Gil, Madrid, Siruela; trad. de Rafael Cansinos Assens, Barcelona, Ediciones B.
Baudelaire, *Las flores del mal*, ed. bilingüe de Alain Verjat y Luis Martínez Merlo, Madrid, Cátedra; versión de Antonio Martínez Sarrión, Madrid, Alianza.
Benjamin, Walter (1990): *El origen del drama barroco alemán*, Madrid, Taurus.
Benjamin, Walter (1993): *Poesía y capitalismo. Iluminaciones*, II, Madrid, Taurus.
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010): *El aprendizaje sagrado: Mitos, ritos y mística en la literatura occidental*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
Oliván Santaliestra, Lucía (2004): "La alegoría en *El origen del drama barroco alemán* de Walter Benjamin y en *Las flores del mal* de Baudelaire", *A Parte Rei*, 36:
http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/olivan36.pdf
Riquer, Martín de y José María Valverde (2007): *Historia de la literatura universal*, vol. 2, Madrid, Gredos.
Valverde, Sergio (2002): "Poesía y filosofía: La lectura social de Baudelaire en Walter Benjamin", *Filología y Lingüística*, XXVIII (1), 69-79.

Recursos digitales

1. Fantasía romántico-simbolista
Blog "El espejo gótico": http://elespejogotico.blogspot.com/
http://en.wikipedia.org/wiki/Symbolism_(arts)
http://es.wikipedia.org/wiki/Vampiros_en_la_literatura
2. Autonomía del arte:
Anabella Squiripa, "Arte versus comercio: La cultura en peligro de extinción"
http://www.eliceo.com/libros/arte-versus-comercio.html
3. Ediciones, comentarios y sumarios
General:
Wikipedia
http://www.elblogdemara5.blogspot.com/
http://www.sparknotes.com/sparknotes
http://www.gradesaver.com/
http://www.novelguide.com/
http://www.enotes.com/
http://www.bibliomania.com/0/0/22/49/frameset.html
Cine: http://www.filmsite.org/
4. Adaptaciones de las obras de Balzac a TV y cine:
http://www.imdb.com/name/nm0051304/
5. Recursos para crear un hipertexto:
http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php
http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.html
http://www.kompozer.net/ (componer páginas web sin lenguaje html, sólo WYSIWYG, "What You See is What You Get")
Diversos servidores de blogs, p.ej. blogger

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados

¿Por qué el arte pretende ser autónomo, en vez de depender del sistema político o del económico?

En el ámbito de las sociedades con estado, desde Mesopotamia hasta el despotismo ilustrado, no existía un espacio público de comunicación ni un concepto semejante al de la libertad de expresión. De similar manera que los poderosos no toleraban la expresión libre de las ideas, tampoco era permitido un arte que no reprodujera la mentalidad de los dominadores.

Sin embargo, ya hemos comprobado que las grandes obras de la literatura a lo largo de tres mil años han superado los moldes de lo convencional para comunicar un sentido comprensible en cualquier cultura o lenguaje, que representa a los seres humanos en su singularidad y se dirige a los seres humanos en su comunidad existencial. Por encima de las fronteras que imponen las clases sociales, la construcción subordinada de los géneros, las etnias dominantes y las ideologías rivales, la modernidad se dedica a recuperar y desarrollar la experiencia de un arte autónomo. Sus valores específicos son encargados a la investigación de la estética, a diferencia de otros tipos de discurso: la política, la economía, el derecho o la ética.

¿Puede construir el arte un mundo propio?

El arte comunica valores propios en la medida que está arraigado en un mundo de la vida común, que lo hace inteligible y comunicable. No hay un mundo autónomo, ni aun siquiera por la actividad de la fantasía, puesto que cualquier ficción es parte de la vida y comunica un sentido social, en una esfera de interacción determinada. Lo único que puede conseguir un grupo de artistas es crear un nuevo género, cuyo valor no pueden juzgar por sí solos, a no ser que se conviertan en una secta que abomina de la humanidad.

En alguna medida, es lo que ocurrió con muchos representantes de movimientos de vanguardia como herencia envenenada del idealismo, quienes aborrecían a las masas como si fueran materia sin sentido, porque parecían incapaces de comprenderles.

La doctrina que propugna la deshumanización del arte, al menos en boca de Ortega, convirtió esa actitud sectaria en un espíritu intrascendente y deportivo, para consumo de unas élites que, en realidad, sólo buscan pasatiempo, igual que las masas.

¿En qué consiste la autonomía del arte o cuáles son sus rasgos específicos?

La autonomía del arte es resultado de su valor estético, no al contrario: un arte supuestamente puro puede que sea menos valioso y, por tanto, más dependiente de mecanismos que lo gobiernan sin que sus creadores sean conscientes. La tendencia a arrancar el arte de su contexto social para fabricar obras exentas de vínculos con lo humano es una consecuencia del subjetivismo romántico, que llega así a su crisis.

El mundo imaginario del simbolismo llegó a convertirse, con frecuencia, en un entretenimiento banal, una forma de evasión como la novela de caballerías, el bucolismo y el arte rococó, que deja indiferente o provoca risa cuando pretende ser profundo. Aun los poemas de Baudelaire o de Mallarmé tienen que leerse, hoy, con cierta ironía, como un juego lingüístico que incita a mover la imaginación.

El extremo de lo sofisticado, el lenguaje individual o idiolecto, impide radicalmente la comprensión. Sin embargo, el esfuerzo por entender los símbolos de artistas modernos, mujeres y hombres, ha colaborado a entrar en comunicación con personas que tienden a fabricar un mundo propio o que no pueden salir de él. En consecuencia, ha ampliado el espacio de la vida hasta tocar sus límites, en la glosolalia del bebé o en la síntesis del genio. Uno y otro pretenden comunicar un sentido, una y otra vez, hasta que lo consiguen.

Para que el esfuerzo de comunicar y comprender adquiera sentido tiene que fundarse en un terreno

común: la obra literaria en su conjunto, donde los símbolos individuales se articulan en un lenguaje. De hecho, las grandes obras crean una lengua y un código que extiende el poder creador del idioma, sea el que sea.
Desde una perspectiva humanista, cualquier ser humano es un misterio que exige ser comprendido, con un alcance más profundo que un objeto sin vida, yerto. Por tanto, la obra literaria más genial no es más que una preparación para la vida.

¿Hay géneros más específicamente literarios que otros?

Uno de los términos típicos del formalismo en la teoría literaria y la poética de algunos creadores ha sido la "literariedad" o la "poeticidad" como factor que distingue a una obra literaria o poética del resto de los textos. Tomado seriamente, se refiere a la cualidad de una construcción artística que comunica un valor estético difícil de explicar. Pero resulta inexplicable, de hecho, por motivos exclusivamente lingüísticos o formales.
Hay que tener en cuenta todos los sentidos que convoca el texto y su capacidad para sintetizar el mundo de la vida: lenguaje, cultura, personalidad, sociedad.
En la práctica, tanto el realismo como el simbolismo y, posteriormente, las vanguardias, hicieron posible el desarrollo del cuento y la novela corta, así como el lenguaje lírico en la poesía. Nadie puede negarlo, todavía menos las ideologías que reprimieron la libertad de expresión e impidieron la autonomía del arte, como el llamado "realismo socialista" en los regímenes del comunismo soviético, y todavía hoy en China o en Cuba.
Pero la experimentación artística también ha permitido que la novela, el teatro o el ensayo se desarrollasen de modo extraordinario, hasta abarcar muy diversas perspectivas sobre el ser humano, para comprender lo que parecía incomprensible y orientarnos hacia la salida del túnel: el sufrimiento y los traumas provocados por la soledad, la enfermedad, las injusticias sociales y la iniquidad en todas sus formas. Hay que incluir también, de modo muy destacado, los puntos de vista de las mujeres, los jóvenes, los infravalorados, que el discurso oficial del poder o del dinero no había tenido en cuenta durante siglos o milenios, excepto unas pocas –y por eso- grandes obras.

¿Cuál es el poder y el riesgo de la fantasía en la época contemporánea?

El poder de la fantasía es fabricar símbolos para comprender la realidad desde perspectivas nuevas, es decir, la imaginación creativa. Otra potencia reconocible a la fantasía en forma de relato es entretener como una ficción sin consecuencias.
Los únicos riesgos devienen de un uso de la fantasía que termina por devorar a sus consumidores, como nos narran algunas obras geniales: p.ej. la película *Arrebato* (1979) del director español Iván Zulueta, comparable a *La piel de zapa* de Balzac o *El retrato de Dorian Gray* de Wilde. Lo fantástico se convierte en un opio cuando nos aísla de las relaciones con los demás seres –como narra la pelicula- y nos impide comunicar, incluso, la experiencia de la propia fantasía.

¿De qué manera influyen los símbolos de la literatura en mi vida real?

A grandes rasgos, pueden influir de modo consciente o inconsciente, por medio de la reflexión o de la fascinación que nos provocan. Pero ambas facetas no son separables. Lo que nos atrae nos mueve a reflexionar sobre las causas de la atracción, a no ser que nos desprendamos de la racionalidad como si fuera una molestia o un impedimento. Es lo que le ocurre a cualquier enamorado o enamorada cuando les sugieren que la pasión puede ir acompañada de mayor reflexión.
Sin embargo, el amor es el medio más directo y profundo para comprender el sentido de cualquier símbolo, puesto que todos los símbolos son lenguaje humano. Cuando una persona se expresa, necesita ser comprendida, más allá del deseo inmediato, como ser humano real, que tiene memoria, presente y futuro.
Así pues, los símbolos de la literatura influyen en la audiencia porque expanden su capacidad de comprensión, desde la perspectiva de quien interpreta y se enajena interpretando. Aprendemos a

hablar con otro ser, con emoción profunda.
Lo único que nos puede matar es el odio. Por eso, los símbolos de la violencia, el dominio o el patriarcado deben ser tratados con la distancia del humor o con los guantes del científico.
El valor terapéutico de las grandes obras es radicalmente estético. No podemos separar esos dos ámbitos. Si no una obra no te cura *de algo*, no sirve... o sirve de poco.

¿Cómo diferenciamos un símbolo de un emblema y de una alegoría?

Por comodidad, hablamos de simbolismo y de símbolo para describir un movimiento estético que contiene muchas maneras de construir imágenes en distintos autores.
Los símbolos son expresiones que median entre la realidad y la persona como parte de esa realidad englobante. Pero no separan al yo del mundo, como hace el concepto, para construir un objeto enfrentado al sujeto que concibe. Permiten que los creadores y los re-creadores (nosotros, audiencia, lectores) participemos de la realidad misma, puesto que nosotros somos quienes la experimentamos y la convertimos en vida, sensibilidad, sentido.
Los símbolos no son dominables, no se someten a una doctrina o una lógica. Tienen tantos significados como personas que los interpretan, aunque permiten que todos participemos de una comunidad de sentido: el mundo vital. La lengua, cualquier lengua, es simbólica, pero también tiene una dimensión de sistema: clasifica, separa, ordena e impone.
La alegoría y el emblema, según explicó Walter Benjamin en diversas obras, privan de su sensibilidad y su experiencia inmediata al símbolo, para referirlo a ideas y conceptos. Pero no se utlizan sólo en épocas de decadencia, como deseaba ver Benjamin en el capitalismo de la *belle epoque*, sino más bien en periodos de expansión y dominio de un grupo social, una etnia, uno o varios imperios. No es casual que el nazismo utilizara (otra vez) los emblemas y alegorías medievales para representar el Tercer Reich y su doctrina del dominio mundial, junto con el exterminio de los inferiores: judíos, gitanos, "pueblos decadentes" (sic). Desde luego, en el horizonte del desarrollo humano, Benjamin tenía razón: son periodos de decadencia y oscuridad. Pero quienes construyen emblemas y alegorías de su Gran Poder no lo piensan así.
Como vimos en la unidad "El orden imaginario", la edad media diseñaba emblemas de la violencia y el poder sagrado por medio de imágenes plásticas; también utilizaba las alegorías en obras que presentaban el mundo como un sistema estático, cerrado e invariable, como si el orden social de los estamentos (nobles, clero y pueblo) fuera divino. Más tarde, al estudiar la literatura del Barroco, comprobamos que el objeto o concepto de la alegoría paso a ser el poder absoluto, el designio del monarca, la voluntad de imperio sobre el mundo. El "autor" del gran teatro del mundo eran, en realidad, agentes ambiciosos y dominadores, pero se presentaba a la divinidad bajo esa máscara eficaz y legitimadora. En el ámbito de la sociedad capitalista, la alegoría se refiere, según Benjamin, al orden de la mercancía y a la omnipotencia del dinero.
De hecho, hemos comprobado que el Romanticismo se hizo cargo de las imágenes de un medievo idealizado (por los propios medievales: épica, crónicas, romances) para adaptarlas a sus proyectos: una re-conquista del mundo por la burguesía, en el lugar de la aristocracia. La figura del sujeto individual, capaz de dominar a la naturaleza con la idea, en conflicto con el mundo, conduce a una crisis y un pacto: la autodestrucción o el dominio compartido con otros héroes individualistas a ultranza, que se presentan como nuevos dominadores por un derecho mítico (si no divino, de nuevo). En ese escenario no caben los pobres, las mujeres, las etnias inferiores, a no ser que se transformen en sujetos igualmente individualistas, posesores, creadores-destructores de objetos sometidos a su sublime potencia.
La diferencia entre emblema y alegoría es meramente técnica.
El emblema es la representación plástica de un concepto, de un modo más denotativo que connotativo; aunque por el hecho de ser una imagen puede connotar distintos afectos junto con la idea representada. Hay emblemas que inspiran ternura, como una madre con un niño en brazos, que representa la maternidad; y emblemas que producen un horror frío, como el cuerpo sin cabeza en el poema CX: "Una mártir", de Baudelaire, que representa el castigo fatal y la sanción moral. La alegoría es la representación narrativa de una doctrina o red de conceptos.

UNIDAD 13. Parábolas contra el totalitarismo

Introducción

La autonomía del arte y la literatura en el s. XX ha hecho posible nuevas formas de expresión. A diferencia de otras épocas, su respuesta a una realidad inhumana ya no ha consistido, por lo general, en la alegoría que imagina un orden total y perfecto.
Los autores y autoras contemporáneos hablan sobre lo que conocen: los horrores del totalitarismo, las grandes ideologías en combate mundial, el abandono de millones de hambrientos y las guerras aniquiladoras. Sus parábolas acerca de los males que afligen a los seres humanos interpretan la experiencia de las víctimas, además de satirizar o confrontar a los agresores.
Pero no construyen un cosmos ordenado, sino que representan apenas un fragmento: el ser humano sensible en todas sus dimensiones, sus vivencias internas y externas, los sueños y las pesadillas de un parado en medio de la crisis, una mujer maltratada, un judío o un negro perseguidos, una persona incomunicada. Éste último, la persona incomunicada, es el símbolo que nos hace sentir la Metamorfosis de Kafka, a quien se dedica el comentario en esta UD.

I. Análisis de problemas

TOTALITARISMO	PARÁBOLAS

¿Cómo ha respondido la literatura a la presión del totalitarismo?

¿Cómo podemos comprender el mundo si no es por medio de una imagen totalizadora?

¿En qué se diferencian las parábolas de las alegorías doctrinales? ¿Cómo representan la vida humana?

¿Cuáles son las raíces culturales de las parábolas y en qué consiste su versión secular?

¿De qué manera ha evolucionado el realismo, desde el origen de la modernidad, pasando por su versión positivista, hasta la época contemporánea?

II. Actividades

Preparación

A cargo del profesor:
1. Insertar en la plataforma Moodle:
a) una exposición de los contenidos organizada en forma de respuestas a los problemas que pueden plantearse los alumnos acerca de esta unidad didáctica.
b) una lista de links sobre los contenidos a que vamos a referirnos en clase, la cual deben seleccionar, completar y comentar para el proyecto "Vinculados".
c) una somera presentación del tema que corresponde al proyecto "Co-emocionante" para esta unidad: "La parábola de la escucha", porque la literatura nos enseña a escuchar activamente a la otra persona, más allá de lo expresable y de nuestros prejuicios.
2. Colgar en el blog de la asignatura un post sobre el proyecto "Aprendi-luces", con el tema que corresponde a esta unidad: "¿Cómo se construye una parábola?", con el objetivo de crear un texto en el género que cada alumno o alumna decida.
3. Añadir otro post recordando que el proyecto "Una historia que compartir" concluye al comienzo de esta Unidad Didáctica. Los relatos tienen que entregarse en la primera sesión, si no se hizo con anterioridad.

Sesión 1: Auge y caída de las ideologías en el s. XX

1. **Introducción**
a) **Visionado:**
- Propaganda:
El cine de Eisenstein: *Potemkin* (1925) sobre la revolución de Octubre. Escena de la escalera de Odessa: http://www.youtube.com/watch?v=Ps-v-kZzfec
Documentales de Leni Riefensthal sobre la gloria de Hitler: *Triumph des Willens* (1934)
http://www.youtube.com/watch?v=LPAxaFxjiDk
- Humor: una parábola *seria* en forma de parodia:
Chaplin, *El gran dictador* (1940), discurso final:
http://www.youtube.com/watch?v=he26DAbk3Sw
Lubitsch, *To be or not to be* (1942), discurso:
http://www.youtube.com/watch?v=atSZAvi8mY8
- Absurdo: sátira contra *lo Todo*
Beckett, *Esperando a Godot*
http://www.youtube.com/watch?v=Fbu9YdlWvug&feature=related

b) **Lluvia de ideas: ¿A qué llamamos ideología y cuáles conoces?**
Las ideologías mundiales: comunismo, fascismo, integrismo católico (dictaduras en España y América Latina), neoliberalismo, integrismo islámico

2. **Simulación: Poner en escena los emblemas de las ideologías**
Se trata de escenificar, sin necesidad de buscar la risa fácil, aquellos elementos que caracterizan visualmente a las ideologías
a) Adoración a la técnica, la ciencia positiva, la velocidad
b) Veneración positivista por las *cosas sacras* (fetichismo, espiritismo)
c) Movimientos de masas y liderazgo agresivo
d) Exaltación de la violencia, la guerra y la competencia

3. **Breve exposición: Crítica de tales órdenes**
a) El realismo más allá de cualquier doctrina: recordar la unidades 11 y 12.
- Contexto histórico
- Parodia de los mitos
b) La literatura de la memoria: Lo veremos en la Unidad 14
- Testimonio de las víctimas
- Recuperación de la memoria tachada: literatura posesclavista, feminista, poscolonial

4. **Tarea para casa: Comentario guiado, 1**
El contexto ideológico de *La metamorfosis*: La 1ª Guerra Mundial
Se recomienda el visionado de la película *Kafka* (1990), dirigida por Steven Soderbergh, que pone en relación la obra, el contexto y la vida de Kafka. Está disponible en bibliotecas.

a) ¿En qué consistía la ideología peculiar del imperio austrohúngaro, hasta su caída y desmembramiento en 1918?
b) ¿Cómo eran vistos los judíos en la Europa Central y las regiones de habla alemana, entre ellas Praga?
c) ¿Qué expectativas tenían de integrarse y qué dificultades para progresar socialmente?

Sesión 2: La estética de las vanguardias: entre la deshumanización y la metamorfosis

Puesta en común

1. Proyecto Vinculados: En esta sesión se trata de elaborar dos carpetas o "portfolios". La primera de ellas incorpora las imágenes y conceptos acerca de las vanguardias estéticas.

2. Viaje por los círculos de la vanguardia
Explicación con apoyo audiovisual
(Toda la sesión)

a) Visionado de imágenes y fragmentos musicales
b) Comentario
1) ¿En qué consiste el programa de la deshumanización del arte?
- Futurismo: la fiebre por la tecnología en grado enajenado
- Surrealismo: la revolución comienza por quedarse sin conciencia, para que afloren los monstruos ocultos
2) ¿Podemos borrar la memoria cultural e histórica, para sustituirla por una nueva creación desde la nada?: Los proyectos de una humanidad sin memoria
- El arte oficial de la Alta Burguesía
- Realismo socialista
- La retórica del márketing
3) ¿Por qué los más agudos entre los vanguardistas centraron su crítica contra el "mercado del arte"?
- Dadaísmo: Marcel Duchamp, Tristan Tzara
- La estética del reciclaje: *ready made*
4) ¿Cuál fue el arte reprimido por los totalitarismos? Las ideologías odian la realidad
- Expresionismo: Munch, cine expresionista alemán, Orson Welles, el poeta León Felipe
- Hiperrealismo vs. realismo socialista: Fotografía en el s. XX
- Diversidad de lenguajes vs. exotismo: Picasso, el músico Gershwin, arte afroamericano, realismo cultural

3. Trabajo para casa: Comentario guiado, 2
Las pesadillas de una humanidad vulnerable
a) ¿Qué relación encuentras entre el expresionismo y *La metamorfosis* de Kafka?
b) ¿Es una exaltación de la inhumanidad y del superhombre o más bien una crítica radical del modelo de sociedad deshumanizada y sin compasión? ¿Por qué?
c) ¿En qué situación quedan quienes no pueden soportar el ritmo de la lucha por sobrevivir ni desean competir? ¿Cómo se hace patente en la novela de Kafka?

Sesión 3: Parábolas contra la catástrofe

Taller sobre las parábolas contemporáneas
Procedimientos para expresar de forma artística nuestra respuesta a la injusticia instituida
2 horas (1 en Filosofía y otra en Literatura Universal).
Preparado con el profesor de Filosofía.

1ª hora: Parábolas contra la muerte
Hora común de Filosofía

1. **¿Cuáles son las causas de las crisis humanitarias?**
Profesor de Filosofía
a) Visionado:
- Uno de los documentales de la producción *Invisibles* (2007) de Javier Bardem
b) Cuestionario
1) ¿Cuál es la diferencia entre conflictos y catástrofes humanitarias (terremotos, inundaciones, huracanes)? Ambos provocan *desastres* humanitarios
2) ¿Cómo afrontarías un conflicto o una catástrofe? Estrategias de afrontamiento
3) ¿Qué ocurre en una "guerra de baja intensidad", como en Colombia, Congo, Irak, Afganistán, que dura años? ¿Provoca más o menos víctimas?
4) ¿Eres vulnerable ante una crisis? ¿De qué dependen los grados de vulnerabilidad?
c) Explicación: Las perspectivas de la Filosofía sobre el ser vulnerable y mortal, que somos:
1) El problema del mal y la finitud humana
- Provoca inquietud o rebeldía metafísica: no es posible justificar el orden de este universo por medio de un discurso (excepto si es ideología o teodicea)
- Pero también nos hace conscientes de nuestros límites: somos vulnerables y necesitamos servicios y cuidado
2) La cuestión de la injusticia y la desigualdad: convierte a la mayoría de la humanidad en mucho más vulnerable que una exigua minoría

2. **¿Por qué el arte moderno?: De la alegoría a la parábola**
Profesor de Literatura Universal

a) Visionado: Arte moderno
Picasso, *Gernika*
¿Qué época representa?
¿Por qué sigue teniendo vigencia? ¿Qué nos hace pensar y sentir?
b) Lectura: Poemas de Apollinaire
Fuente: http://amediavoz.com/apollinaire.htm
- "La linda pelirroja"
- "Sombras"
Ahora, en el orden contrario, porque no conocemos a Apollinaire:
¿Qué nos hace pensar y sentir?
¿Qué época representa?

b) **De la alegoría a la parábola**
Explicación (ver Apéndice)
- La alegoría es una representación de la doctrina, que construye un código restrictivo y una forma cerrada sobre sí misma. Obliga a morir por algo, en vez de vivir por alguien: las guerras mundiales, los sacrificios en nombre del dinero, la empresa, la institución e incluso la bandera
- Del sentido bíblico de las parábolas a su sentido secular:
¿Qué es una parábola?

¿En qué se diferencia de un himno o de una ley?
- Ejemplos: las obras de Kafka, Simone de Beauvoir, Albert Camus o Solzhenitsyn

Conclusión: **La ética civil es apasionante**:
- Ética formal (Kant): que vuestras intenciones sean válidas y justas en cualquier contexto
- Ética humanista: que las emociones sean cauce para la empatía y el respeto por los seres vulnerables
Cuidaos unos a otros
Los más vulnerables son quienes más importan.

2ª. hora: **Proyecto Andaluces Aprendices: "¿Cómo se construye una parábola?"**
Hora de Literatura Universal

1. Visionado:
Escena de *1984* (1984), adaptación de Michael Radford sobre la novela de George Orwell
Canino (2009), de Yorgos Lanthimos

2. Comentario:
¿Qué significa la imagen del Gran Hermano en *1984*? ¿Y la imagen del Padre protector y providente en *Canino*? ¿Son parábolas o alegorías? ¿Quiénes las inventan?
¿Qué parábolas se proponen en ambas obras como respuesta a esas ideologías?

3. Explicación: Parábolas para orientarse hacia la salida del infierno
- El fracaso de las ideologías consiste en su éxito: la imposición de una doctrina
- Las parábolas surgen de la situación provocada por los totalitarismos, la burocracia estatal y la sacralización del mercado, que han provocado los conflictos y los desastres humanitarios más graves de toda la Historia

4. **¿Cómo se construye una parábola?**
1) Comenzamos por situarnos en el contexto de quienes sufren el efecto de la injusticia. Si adoptásemos la perspectiva de un dominador, haríamos una alegoría insulsa o insultante.
2) Ejemplo: una parábola sobre el Estrecho de Gibraltar, en forma de cuento, relato corto o hipertexto. Pero puede ser cualquier tema actual.
3) Recordamos el taller de la unidad 2, a principio de curso: un documental o un guión informativo sobre una realidad humana sensible.
Ahora se trata de crear un símbolo, a partir de la realidad: las esperanzas y el imaginario de las personas que sufren, para hacer frente a las amenazas (enfermedad, represión, muerte) que les acechan.

Sesión 4: Géneros temáticos de la parábola

Aula TIC

Investigación cooperativa: **Proyecto Vinculados**, con el objetivo de preparar un dossier con los sumarios y fragmentos antológicos de las obras narrativas y dramáticas que hemos citado como "parábolas"

En la sesión de hoy, comenzamos por buscar los sumarios de las obras. Hay que seleccionar uno de los textos del autor, o bien el que se nos propone como más significativo.

1. Búsqueda y confección del dossier, individualmente o por grupos

1. Las formas del absurdo

Narrativa: Kafka (además de *La metamorfosis*)
Narrativa y teatro: Beckett, Albert Camus
Teatro: Ionesco, Enrique Jardiel Poncela, Miguel Mihura

2. La ciencia-ficción

Mary Shelley, *Frankenstein*
H. G. Wells
Stanislaw Lem
Philip K. Dick
Aldous Huxley, *Un mundo feliz*
Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*
Anthony Burgess, *La naranja mecánica*

3. Relato existencial

Malcolm Lowry, *Bajo el volcán*
Max Frisch, *Homo faber*
Albert Camus, *La peste*
Simone de Beauvoir, *La sangre de los otros*
Luis Martín Santos, *Tiempo de silencio*

4. Novela y teatro mosaico

John Dos Passos
Aldous Huxley
James Joyce
Alfred Döblin
Robert Musil
Günther Grass
Julio Cortázar
Vargas Llosa
Heiner Müller

5. Novela negra anticonvencional

Friedrich Dürrenmatt
Laura Restrepo, *Leopardo al sol* y *La novia oscura*
Roberto Bolaño, *2666*
Stieg Larson

6. El humor ácido

Valle Inclán
Mijail Bulgákov, *El demonio y Margarita*
Heinrich Böll, *Retrato de grupo con señora*
Boris Vian
Vargas Llosa, *La fiesta del chivo*

7. Narración y drama mítico o de culto: ¿emblemas o parábolas?

Véase unidad 12: Stevenson, Bram Stoker
Hermann Hesse
Hermann Broch
André Gide
Gabriel Miró
Ramón Pérez de Ayala
Lawrence Durrell
William Golding
Jean Cocteau
Jean Genet
Jack Kerouak
Yukio Mishima
Orhan Pamuk

8. Reinterpretación crítica de los mitos

Véase unidad 12: Herman Melville, Hawthorne, Wilde, Joseph Conrad
Marcel Proust
Thomas Mann
John Steinbeck
Philip Roth
Alfred Jarry
Pirandello
Bertolt Brecht
García Lorca
Jean Anouilh
Albert Camus
Peter Weiss
Pasolini
Peter Brook
Carlos Fuentes, *Terra nostra*

Paul Auster, *Leviatán*
José Saramago, *Caín*
Haruki Murakami, *Kafka en la orilla*

9. Crítica de los mitos patriarcales

Apollinaire, *Las tetas de Tiresias* (1917)
Virginia Woolf, *Orlando* (1928)
Jean Giraudoux, *La folle de Chaillot* (1945); versión en cine de Bryan Forbes, *The Madwoman of Chaillot* (1969)
Christa Wolf, *Casandra* (1984)
Nélida Piñón, *Voces del desierto* (2004)

10. Realismo cultural

William Faulkner, *Absalón, Absalón*
Toni Morrison, *Beloved*
Naguib Mahfuz, *Hijos de nuestro barrio*
Emine Sevgi Özdamar, *La vida es un caravasar*
Arundhati Roy, *El dios de las pequeñas cosas*
Realismo latinoamericano: Juan Rulfo, García Márquez, Isabel Allende, Laura Restrepo
Novela china: Gao Xingjian, *La montaña del alma*; Yu Hua, *Vivir!*
Novela japonesa: Endo Shusaku, *Río profundo*; Kenzaburo Oé, *El grito silencioso* (Man'nen gannen no futtoboru, "Fútbol del año primero de Man'nen"); Haruki Murakami, *Crónica del pájaro que da cuerda al mundo*

11. Poesía: ¿alegorías o parábolas?

Mallarmé
Paul Valèry
Rainer M. Rilke
Saint-John Perse
Ezra Pound
T. S. Elliot
William Butler Yeats
W. H. Auden
Ana Ajmátova
Sylvia Plath
Wislawa Szymborska
Unamuno
Machado
Lorca
Miguel Hernández
Vicente Aleixandre
Neruda
Octavio Paz

Fuente: UNAM, Literatura. Material de lectura:
http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Parábola

Ciertos pescadores sacaron del fondo una botella.
Había en la botella un papel, y en el papel estas palabras:
"¡Socorro!, estoy aquí. El océano me arrojó a una isla desierta.
Estoy en la orilla y espero ayuda. ¡Dense prisa. Estoy aquí!"
-No tiene fecha. Seguramente es ya demasiado tarde.
La botella pudo haber flotado mucho tiempo, dijo el pescador primero.
-Y el lugar no está indicado. Ni siquiera se sabe en qué océano,
dijo el pescador segundo.
-Ni demasiado tarde ni demasiado lejos. La isla "Aquí" está en todos lados,
dijo el pescador tercero.
El ambiente se volvió incómodo, cayó el silencio.
Las verdades generales tienen ese problema.

Wislawa Szymborska, *Sal* (1962)
Versión de Gerardo Beltrán
Fuente:
http://amediavoz.com/szymborska.htm#PARÁBOLA

2. Comentario general:
El primer paso consiste en elegir una obra de uno de los autores y las autoras que se proponen en esos doce grupos temáticos, entre un canon mucho más amplío. El último, compartir los resultados del comentario y el sumario de las obras elegidas.
a) Acerca del poema de Szymborska, ¿cuál es su relación con el teatro del absurdo? ¿Y con otros géneros que señalamos aquí? (Contesta en relación, al menos, con el género elegido para la actividad de investigación compartida)
b) ¿Cuál es la doctrina ideológica, la ley o la alegoría que es criticada y subvertida por la parábola del autor o autora que has elegido?
c) ¿En qué consiste una parábola como el poema que has leído y el sumario de la obra elegida?
d) Quiénes son los humanos que sirven de signo a estas y a otras "parábolas"?
e) ¿Cuál es la vivencia de los autores y/o sus personajes en el mundo real (o imaginario) y en diversos sistemas?

Fuente:
- Julio Trebolle Barrera (2003): "De la torre de Babel a las Torres Gemelas: Biblia y Literatura Comparada", en Collado Bertomeu, Vicente (ed.), *Palabra, prodigio, poesía*. Homenaje a Luis Alonso Schökel, Roma, Editrice Pontificio Istituto Biblico, 97-116. Disponible en google books
- Julio Trebolle Barrera (2006): "Biblia y la literatura occidental: El vínculo judío"
http://www.aeehj.org/Trebolle2006.htm
- Martínez Sánchez (2010): "Reinterpretar los símbolos a través de la experiencia", cap. III.4; "Del campo de concentración al campo de liberación", sec. IV en id. *El aprendizaje sagrado: Ritos, mitos y mística en la literatura occidental*, Biblioteca Virtual Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=35180

3. Trabajo para casa: Comentario guiado, 3
¿En qué consiste la parábola de *La metamorfosis*?
Aplica a la obra de Kafka el cuestionario general de la sesión.

Sesión 5: El desarrollo del realismo: contrapunto estético y diálogo social

Puesta en común

1. Presentación del proyecto Co-emocionante: "La parábola de la escucha".
- Visionado de un testimonio ficticio: fragmento de *La voz humana* de Jean Cocteau
- Cuestionario:
a) ¿Crees que la literatura nos permite ponernos en lugar de otra persona sin dejar de ser uno mismo? ¿Por qué?
b) ¿Cómo nos ayudan las nuevas formas del realismo a comprendernos, integrar nuestras diferencias y crecer en común?
c) ¿En qué consiste escuchar? ¿Es una posición pasiva o implica alguna actividad? ¿Cómo nos abrimos a la otra persona, para entender? [Escucha empática y activa]

2. Recorrido histórico del realismo
a) Trabajo cooperativo: Exploración por los alumnos sobre los contenidos del curso (unidades 1-12), junto con algunos autores del último siglo.

Nos dividimos en cinco grupos:

1. Antecedentes: humanismo, Ilustración, realismo s. XIX
La narración vinculada a la Historia
Narración y periodismo

2. El determinismo: el peso fatal de la sociedad
Picaresca
Naturalismo

3. Crisis ideológica y su prolongación durante el s. XX
La tópica del romanticismo y las doctrinas ideológicas
El surrealismo doctrinal
El realismo social

4. El realismo dialógico: pluralidad de voces, géneros y discursos en el discurso del narrador
Dostoievski
Thomas Mann
Robert Musil
Faulkner
John Dos Passos
Nabokov
Camilo J. Cela
Eduardo Mendoza
Saramago

5. Realismo cultural: la realidad incluye las creencias, los rituales y el misterio
García Márquez
Naguib Mahfuz
Toni Morrison
Haruki Murakami

b) Cuestionario
1) ¿Podemos hablar de realismo en el ámbito que nos ha tocado explorar?

2) ¿En qué consiste?
3) ¿Cuáles son las obras y autores más relevantes?

3. **Debate: ¿Cómo evoluciona el realismo?**
Las respuestas tienen que ser razonadas. El profesor sólo expone su opinión al final.
a) ¿Hacia dónde evoluciona el realismo a lo largo de dos milenios?
b) ¿Puede hablarse de un aprendizaje histórico por medio del arte y la literatura?
c) ¿En qué consiste?

Fuentes:
El cuaderno de trabajo
Martínez Sánchez (2010b): *Aprendices y lectores*, cap. III.3: "Los géneros del aprendizaje".
Riquer, Martín de y José María Valverde (2007): *Historia de la literatura universal*, 2 vols, edición abreviada, Madrid, Gredos.

4. Trabajo para casa: Comentario guiado, 4
¿Hay realismo en *La metamorfosis?*
a) ¿Es *La metamorfosis* una novela realista o fantástica?
b) ¿Son verosímiles los caracteres de la novela? ¿Por qué?
c) ¿Cómo simboliza el autor la realidad y consigue que la comprendamos mejor?

Sesión 6: El desarrollo del cuento y la novela corta

1. Actividad de introducción y motivación
Lluvia de ideas a partir del siguiente enunciado (¿relato?):

"For sale: baby shoes, never worn"
Ernest Hemingway

a) ¿Cuáles son los elementos o rasgos mínimos de un relato?
b) ¿Aparecen dichos elementos en el texto que propone Hemingway? ¿De qué modo?

2. **Trabajo cooperativo: Lectura y comentario de cuentos en seis grupos**
1-2) Cortázar, "Continuidad en los parques" y Borges, "Emma Zunz"
3-4) Clarice Lispector, "Mejor que arder" y Naguib Mahfuz, "Jardín de infancia"
5) Anton Chéjov, "Una noche de espanto"
6) Ernest Hemingway, "Los asesinos"
7) Clarín, "Adiós, Cordera"
8) Kafka, "El artista del trapecio"

Guía para el comentario:
a) ¿Cuál es el tema del cuento?
b) ¿Qué atrae la atención desde principio a fin?
c) ¿Era esperable el desenlace o sorprendente?
d) ¿Qué tipo de mundo construye el cuento? ¿Fantástico, verosímil, cotidiano o acostumbrado?
e) ¿Qué tipo de discurso utiliza: Narración, diálogo, descripción? ¿Cuál es el más importante para la acción del relato?

3. **Puesta en común y explicación breve: tipos principales de cuentos**
1) Cuento fantástico:
Comienza por los autores vistos en la Unidad 12 (Hoffmann, Poe)
Borges, Cortázar
2) Cuadro costumbrista
Describe un tipo social o humano
3) Cuento realista o hiperreal
Cortes de realidad que evocan una historia completa
4) Relato corto (cuento o novela) en parábola
Visión crítica, subversiva o radicalmente humana de imágenes que han provocado fascinación y enloquecido a los fanáticos

Fuentes:
http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm
http://www4.loscuentos.net/
http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=4&Itemid=30

4. **Trabajo para casa: Comentario guiado, 5**
El género de la novela corta

a) Busca el sumario de las siguientes novelas cortas:
Hermann Melville (*Moby Dick*)
Joseph Conrad (*La línea de sombra*)

Miguel Delibes (*Los santos inocentes*)
b) Compara su argumento con el de *La metamorfosis*: ¿En qué consiste la parábola? ¿En qué se asemeja y diferencia?
c) Señala las diferencias entre las novelas que hemos citado y la tradición de origen medieval y renacentista que estudiamos en las unidades 7 y 8: Bocaccio, *Decamerón*; Cervantes, *Novelas ejemplares*; María de Zayas, *Novelas amorosas y ejemplares*
d) La novela corta ¿es un género temático? ¿Un tipo de discurso o un modo de comunicar, como el drama, la poesía y la narración? ¿Qué lo caracteriza?
e) ¿En qué se diferencia del cuento y qué tienen en común?

Sesión 7: La vida y la obra de Kafka

Aula TIC

Puesta en común: La novela corta fantástica

La novela corta de tipo fantástico puede considerarse un precedente: *Los sueños* de Quevedo; *El diablo cojuelo* de Vélez de Guevara, durante el Barroco; los cuentos largos de Hoffmann (*Los elixires del diablo*) o de Poe (*Arthur Gordon Pym*), entre otros, durante el s. XIX.

Sin embargo, la intención doctrinal y propagandística de la sátira en el Barroco (p.ej. el antisemitismo de Quevedo) y de *lo siniestro* en el romanticismo hacen patente la enorme diferencia de perspectiva entre la alegoría (cfr. la unidad 12) y la parábola.

Cuestionarios o guías para la investigación

1. **La obra de Kafka**

a) Señala los géneros que cultivó y sus obras: ¿Dónde se sitúa *La metamorfosis* en ese mapa?

Narrativa: *El castillo, El proceso, América (El desaparecido), La muralla china, En la colonia penitenciaria*

Cuento y novela corta: *La metamorfosis* y otros relatos

Cartas

Diarios

Ensayo: *Carta al padre*

b) Lee el sumario de sus obras principales: ¿qué tienen en común con *La metamorfosis*?

c) Resume la opinión de Walter Benjamin sobre la obra de Kafka

d) De entre las interpretaciones que aparecen en wikipedia sobre el universo de Kafka, ¿cuál te parece más acertada?

2. **Vida: Un joven judío en Praga**

a) Haz un sumario de la biografía de Kafka

b) Sitúa sus obras, en la medida que sea posible, en relación con los acontecimientos fundamentales de su vida

- Formación judía
- Ambiente más o menos hostil, que recuerda la vivencia de autores como Heinrich Heine o, entre sus contemporáneos, Hanna Arendt
- Lucha por sobrevivir, como aparece en *La metamorfosis*
- Búsqueda de amor y comunicación profunda: *Cartas a Milena*
- Muerte temprana: Tuberculosis, que lo hace convalecer por temporadas y soportar las angustias que se proyectan en sus escritos
- Toda su familia fue deportada por los nazis y murió en los campos de concentración, incluida Milena, su amiga-amante secreta
- Su obra se salvó a través de un amigo y legado: Max Brod; y también de Milena (las Cartas), aunque ella fue deportada a un campo de concentración

c) ¿A quién entregó sus cartas Milena?

3. Trabajo para casa: Comentario guiado, 6

***La metamorfosis* en la vida y la obra de Kafka**

a) ¿Tiene algo que ver *La metamorfosis* con la vida de Kafka? Ten en cuenta que fue escrita antes que enfermara de tuberculosis

b) Si la relación no es directa, entonces, ¿qué puede aportar el conocimiento de su vida para entender la obra?

Sesión 8: Lenguaje y estructura narrativa de *La Metamorfosis*

Puesta en común

1. **La historia: Etapas de la metamorfosis**
a) Describe las etapas del proceso que subyace al relato:
- Sorpresa
- Aceptación propia y externa
- Agitación, hiperactividad: Transformación mental y resistencia a perder su identidad
- Agresión y rechazo externo
- Rechazo propio: languidecimiento
- Muerte y duelo
b) ¿Cómo se reflejan esas etapas en la escritura: el **discurso en primera persona**?

2. **El relato: Técnicas para producir verosimilitud**
a) ¿Qué importancia tiene la relación entre el protagonista y los personajes familiares para construir la trama del relato? ¿Puede hablarse de una "novela familiar"?
b) ¿En qué consisten esas relaciones, cómo se diferencian y cómo evolucionan?
c) ¿Cómo se significa la autopercepción del protagonista y sus cambios? ¿Se comprende a sí mismo?
d) ¿Son coherentes los cambios en esas dos dimensiones: familia y autocomprensión? ¿No hay "fallos" en el relato?
e) ¿Quiénes son los personajes externos? ¿Cómo se explica la relación del personaje y de la familia con ellos?
f) ¿Te parece verosímil que los extraños no dieran la noticia a otros: policía, médicos, etc.? ¿Por qué?
g) ¿Qué efectos produce el hecho de que la novela se relate en primera persona? ¿No deja en el aire lo que le ocurre *realmente* al personaje?

3. **Simbolismo abierto**
a) ¿Cuál es la intención del autor? ¿Construir una alegoría con una clave críptica, que podemos determinar y definir, sea cual sea? ¿O narrar una parábola que remita a la situación variadísima de los lectores?
b) Señala algunas de las situaciones existenciales que pueden ser esclarecidas y comprendidas por medio de esa parábola: p.ej. la pérdida de un empleo
- El sentimiento de marginación aun en la propia familia
- Enajenación provocada por una profesión o una forma de vida deshumanizada
- Una enfermedad crónica, etc.

Sesión 9: Comentario-síntesis

Entrega del cuaderno de trabajo con el comentario guiado a lo largo de las sesiones y los demás proyectos o actividades de la unidad didáctica.

1. Kafka y su época
2. La obra de Kafka, con especial referencia a *La metamorfosis*
3. Exponga el tema del fragmento y relaciónelo con el resto de la obra
4. Analice las características formales del fragmento y el lenguaje utilizado
5. Exponga su valoración personal y comente la influencia de *La metamorfosis* en la cultura occidental.

Sesión 10: Refuerzo y ampliación

1. Presentar brevemente el resultado de la evaluación

2. Visionado del mediometraje de Carlos Atanes, *La metamorfosis de Franz Kafka* (1994) (30 ms.)
http://www.carlosatanes.com/metamorfosis_kafka_online.html

3. Dividir los alumnos en dos grupos de actividades

a) Ampliación:
1) Señala los aspectos en que la interpretación del director y guionista difiere del original.
2) ¿Te parecen acertadas sus propuestas? ¿Cuál crees que es su objetivo? ¿Lo consigue?
3) ¿Consideras que una recreación traiciona la obra original? ¿Debería haberle cambiado el nombre o no es necesario?
b) Refuerzo:
1) Al igual que los demás compañeros, señalar los aspectos en que la interpretación del director y guionista difiere del original.
2) Para hacerlo, dibuja una tabla de dos columnas.
- Comienza por situar en el lado izquierdo los acontecimientos de la novela de Kafka en orden cronológico
- En el lado izquierdo, señala aquellos lugares que aparecen en la versión cinematográfica y en qué orden
- Numera esas etapas y describe el modo en que Kafka narra los hechos, a diferencia de su representación visual

Conclusión

1. A cargo de los alumnos: Incluir en forma de comentarios a los respectivos posts los textos que han creado para los proyectos "Aprendi-luces" (el guión de "¿Cómo se construye una parábola?") y "Co-emocionante" (las respuestas a "La parábola del otro género").
2. A cargo del profesor, en la plataforma Moodle:
- Introducir el mapa conceptual de la unidad, en forma de guión de las sesiones.
- Incorporar una síntesis de las aportaciones de los alumnos al proyecto Vinculados, en forma de wiki: los sumarios de las obras más importantes del s. XX ("parábolas contra el totalitarismo"), organizados por géneros. Insertar el enlace en la plataforma Moodle.
- Seleccionar las obras realizadas por alumnos y alumnas para el proyecto Aprendi-luces. Abrir una sección en la plataforma Moodle donde exhibirlas.

Bibliografía

Franz Kafka, *La metamorfosis*, ed. de Eustaquio Barjau, Barcelona, Vicens Vives; ed. didáctica de Félix García Moriyón, Madrid, Siruela; ed. de Jordi Llovet y Jorge Luis Borges, Barcelona, Planeta (prólogo de Nabokov en Círculo de Lectores).
Arendt, Hanna (2004): "Kafka", en id. *La tradición oculta*, Barcelona, Paidós.
Benjamin, Walter (1971): "Dos iluminaciones sobre Kafka", en id. *Iluminaciones*, I, Madrid, Taurus.
González Serna, José Mª (coord.) (2009): *Literatura universal*, Zaragoza, Edelvives.
Jay, Martin (2005): *Songs of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme*, Berkeley, University of California Press.
Martínez Sánchez, Joaquín J. (2010a): *El aprendizaje sagrado: Mitos, ritos y mística en la literatura occidental*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
Nabokov, Vladimir (1983): "Kafka: La metamorfosis", en id. *Curso de literatura europea*, Barcelona, Bruguera.
Riquer, Martín de y José María Valverde (2007): *Historia de la literatura universal*, vol. 2, Madrid, Gredos.
Sanmartín Bastida, Rebeca y Óscar Urra Ríos (2009): *Literatura universal*, Madrid, McGraw-Hill.
Torre Villalba, Antonio de la (coord.) (2009): *Literatura universal*, Sevilla, Algaida.
Trebolle Barrera, Julio (2003): "De la torre de Babel a las Torres Gemelas: Biblia y Literatura Comparada", en Collado Bertomeu, Vicente (ed.), *Palabra, prodigio, poesía*. Homenaje a Luis Alonso Schökel, Roma, Editrice Pontificio Istituto Biblico, 97-116. Disponible en google books
Trebolle Barrera, Julio (2006): "La Biblia y la literatura occidental: El vínculo judío":
http://www.aeehj.org/Trebolle2006.htm

Recursos digitales

1. Las vanguardias estéticas
http://www.ubu.com/
2. Kafka: vida y obra
http://es.wikipedia.org/wiki/Franz_Kafka
3. Ediciones, comentarios y sumarios
General:
Wikipedia
"Literatura. Material de lectura", Universidad Nacional Autónoma de México:
http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
http://www.elblogdemara5.blogspot.com/
http://www.sparknotes.com/sparknotes
http://www.gradesaver.com/
http://www.novelguide.com/
http://www.enotes.com/
http://www.bibliomania.com/0/0/22/49/frameset.html
Teatro: http://www.4-wall.com/homepage.htm
Cine: http://www.filmsite.org/
4. Adaptaciones de las obras de Kafka a TV y cine:
http://www.imdb.com/name/nm0434525/
http://www.carlosatanes.com/metamorfosis_kafka_online.html
5. Mujeres escritoras del s. XX:
http://www.escritoras.com/escritoras/
http://www.faculty.de.gcsu.edu/~dvess/ids/women/renwom.html
http://womenshistory.about.com/

III. Apéndice: Respuestas a los problemas planteados

¿Cómo ha respondido la literatura a la presión del totalitarismo?

Las vanguardias estéticas, desde finales del s. XIX, oscilan entre
1) la exaltación del progreso técnico (la modernización) que ha cambiado el orden del mundo y puede propiciar una revolución total, un "hombre nuevo"
2) la denuncia, la crítica o la expresión artística de los efectos que provoca la modernización sobre los humanos reales, por medio de imágenes concentradas, inquietantes y muy significativas, que nos provocan emociones fuertes, a la vez que nos empujan a reflexionar por su carácter deforme y grotesco.

¿Cómo podemos comprender el mundo si no es por medio de una imagen totalizadora?

Las cosmologías fabricadas por las grandes religiones del pasado y por las ideologías del presente han pretendido explicarlo Todo y al ser humano como una parte de esa totalidad, en forma de sistema.
Por el contrario, las mejores expresiones del arte contemporáneo revientan esas imágenes totalizadoras y totalitarias por medio de una pedrada, una patada o un soplo. Su eje, infinitamente concentrado, es el ser humano que sufre, piensa y se expresa.
Lo hacen de un modo distinto que el humanismo clásico y moderno (el Renacimiento, la Ilustración). Ya no pretenden proponer un paradigma de humanidad a imitar, sino que se hacen cargo de los millones de seres humanos a través del símbolo: uno o unos pocos seres que sufren y se rebelan contra *la metamorfosis*, en la medida que les priva de los afectos cotidianos y del sentido de la vida.

¿En qué se diferencian las parábolas de las alegorías doctrinales? ¿Cómo representan la vida humana?

La alegoría es una representación de la doctrina, que construye un código restrictivo y una forma cerrada sobre sí misma. Sirven de ejemplo los emblemas medievales que construyen un orden imaginario: cfr. Unidad 7. Les dedicamos un taller acerca de las posibilidades y los riesgos del "mundo virtual".
Las ideologías que pretenden implantar un orden totalizador producen nuevos emblemas, desde el puesto de poder: el capital o el Estado. Lo hemos comprobado a lo largo de las unidades 10 a 12.
Las parábolas representan la experiencia humana con sus propios lenguajes, para evocar una imagen de conjunto, no prescrita ni predefinida, con una forma abierta: *La metamorfosis, El proceso, El castillo* de Kafka.

¿Cuáles son las raíces culturales de las parábolas y en qué consiste su versión secular?

Como vimos en la unidad 6, la memoria del judaísmo y del cristianismo se basa en la actividad de los profetas, quienes denuncian a los poderosos de la época por su inhumanidad y los llaman "bestias", como ellos mismos se figuran: leones, toros, osos.
Los creadores del s. XX llaman Máquinas (lo que son) a los monstruos construidos por la modernización técnica, que ha hecho a los seres humanos todavía más vulnerables que las "bestias" naturales: el Estado y el Mercado mundial, la guerra, la opresión, la desintegración y la exclusión, son figuras infrahumanas.
El sentido humano de la parábola no se limita a denunciar y parodiar los Monstruos que nos

devoran. También indaga en la experiencia cotidiana las expresiones de una humanidad imborrable. Lo bello y lo sublime no es el universo frío y lejano, ni la Máquina del Estado o del Mercado, ni los cuerpos perfectos o las mentes/ideas abstractas; sino la persona vulnerable que hace de testigo sensible bajo el peso de las estructuras o el golpe de la iniquidad. Con ellos lloramos, nos reímos o nos angustiamos hasta la muerte.

¿De qué manera ha evolucionado el realismo, desde el origen de la modernidad, pasando por su versión positivista, hasta la época contemporánea?

El realismo comienza por ser un cruce entre los géneros o lenguajes populares y los géneros y el lenguaje de las élites que se habían apropiado del valor sagrado: la representación de lo valioso en las religiones y en el arte, los mitos heroicos, los modelos clásicos. Así lo hemos comprobado al estudiar el Renacimiento: la lírica de Juan de la Cruz, la novela de Cervantes, el teatro de Shakespeare.

Sin embargo, el surgimiento de nuevos sistemas económicos y políticos después del Antiguo Régimen produjo ideologías y nuevos mitos que caracterizaron a los dueños o a los aspirantes surgidos de las revoluciones en Europa y América. A las imágenes de la fantasía romántico-simbolista hemos dedicado las unidades anteriores: un subjetivismo extremado hasta el nihilismo, que niega a los seres humanos comunes cualquier valor y que termina por desear la decadencia, la muerte, el fin. Otra manera de expresar lo mismo es una objetividad todopoderosa y ajena al sentimiento humano: el poder de la técnica y la modernización, que favorece a unos pocos: los nuevos dueños.

El realismo contemporáneo se hace cargo de toda la realidad, más allá de las axiologías fabricadas por las élites. En esa realidad radicalmente humana se incluyen los sueños y las pesadillas, como hemos descubierto durante las últimas unidades. No es posible discriminar ninguna experiencia ni borrar la memoria de nadie. El misterio forma parte de la vida; no la amenaza de muerte, sino que la libra del terror segregado por el superhombre (varón dominador) o por los sistemas: la Máquina del cosmos inhumano.

Pero el arte que da cuenta de esa realidad ampliada no se limita a describirla objetivamente. Propone símbolos para la crítica y para la comprensión de la existencia real, histórica. En ellos se concentra el valor infinito de la persona y el misterio del encuentro entre los diferentes: el amor que rescata del olvido, la tortura, la enfermedad y la muerte. A eso llamamos parábolas.

UNIDAD 14. El valor infinito de la persona

Introducción

El horror de la injusticia prolongada durante la Historia puede provocar indiferencia, a través de su exposición en los medios masivos o en una literatura doctrinal. Pero la expresión literaria hace más fácil reconocer a la persona su valor sagrado, más allá de cualquier estereotipo, como signo de un misterio real y palpable. Ninguna frontera ni aun los límites del cosmos anulan ese valor. Podríamos llamarlo la "rehumanización del arte".

I. Análisis de problemas

EL VALOR INFINITO DE LA PERSONA

¿Cómo se ha comunicado el testimonio de las víctimas de modo que sea tomado en cuenta?

¿Qué géneros literarios han servido para comunicar la experiencia de la vida contemporánea en personas que no eran valoradas como tales?

II. Actividades

Sesión 1: El testimonio de las víctimas: la autobiografía postromántica

1. Proyecto Aprendi-luces: "La memoria histórica"
Trabajo en cinco grupos. Consiste en recoger testimonios de personas en nuestro entorno para elaborar una presentación estética de la historia oral.

2. Presentación: La importancia de comunicar
Visionado de escenas: Documental *The Last Days* y películas *Las trece rosas* y *La tregua*

3. Lluvia de ideas: ¿Qué sabemos sobre los testigos?
Lecturas breves: Diarios de Ettie Hillesum y Bonhoeffer; *Archipiélago Gulag* de Solzhenitsin

No hay trabajo para casa en las unidades 14 y 15

Sesión 2: El nuevo Bildungsroman: las mujeres y los migrantes tienen su propia vida

Aula TIC

Proyecto Vinculados: las obras y los procedimientos que han servido para rehumanizar la literatura en todos los géneros, incluidos el cine y el cibertexto.

1. **Viaje con Steinbeck, *Las uvas de la ira***: Itinerario con Google Earth

2. **Los migrantes y las mujeres son protagonistas**
Lecturas breves y comentario por grupos: Toni Morrison, *Beloved;* Frank McCormick, *Las cenizas de Ángela;* Lucía Etxebarría, *Un milagro en equilibrio;* Laura Restrepo, varias obras.

Sesión 3: Poesía de la experiencia: materia sensible, espíritu encarnado

Aula TIC

1. **Debate: La experiencia poética.** ¿Está al alcance de cualquier persona o es un privilegio? ¿Cómo se forma?

2. **Investigación cooperativa: La poesía de la experiencia** en el s. XX. Se distribuye la búsqueda por países, con un comentario guiado. Hay que añadir los poetas a la antología que hicimos en la unidad 12.

Sesión 4: Los nuevos símbolos del amor y la sexualidad

1. **Proyecto Co-emocionante**: "Los nuevos símbolos del amor, entre la pasión y la vulnerabilidad", acerca de un amor consciente del gozo y el daño en la otra persona.

2. **Presentación: Nuevos símbolos del amor**
Visionado: Escenas de películas de Isabel Coixet (*Mi vida sin mí, La vida secreta de las palabras*) y Julio Medem (*La ardilla roja, Los amantes del círculo polar*)
Lecturas: texto de María Zambrano, *Cien sonetos de amor* de Neruda, poemas de Gioconda Belli y fragmentos de *Cántico cósmico*, Ernesto Cardenal

3. **Revisión en común del trabajo planteado en la unidad 1: Antología planetaria del amor.** ¿Qué nuevas obras añadimos después de un curso entero?

Sesión 5: La escritura del cine: el arte de escribir guiones

1. **Presentación: ¿Cómo se escribe un guión?:** Se subrayan las diferencias con el teatro y otros medios audiovisuales.

2. Práctica en grupos: La importancia de corregir. Revisamos el trabajo que hicimos en la unidad 2: el guión para un documento sencillo sobre la realidad social acuciante en nuestro entorno.

Sesión 6: El cine de la escritura: la adaptación cinematográfica

Aula TIC

1. **Presentación: ¿Qué tiene de especial un guión adaptado?**: Señalamos, con ayuda de los alumnos, las dificultades que conlleva.

2. Trabajo personal: El cine literario en 13 capítulos. Revisamos lo que hemos aprendido en el curso por medio de la plataforma educativa, donde constan las actividades que hicimos en cada unidad. Se trata de elaborar un dossier sobre "Cine y literatura".

Sesión 7: Los cibertextos

Aula TIC

1. **Coloquio: ¿Sirven los nuevos medios para rehumanizar el arte?**: Analizar las nuevas formas de vida y comunicación que han propiciado el cine, los medios de masas y, en concreto, las TICs.

2. Trabajo en grupos: **Un cibertexto sobre el arte al servicio de los seres humanos**. Se trata de expresar la experiencia del curso y lo que acabamos de poner en común. Cada grupo se encarga de una parte del proceso: redactar texto, buscar links de textos literarios, imágenes, música y otros cibertextos (*hipertextos* en el medio digital: blogs, novela-blog, poesía-blog, páginas web).

UNIDAD 15. ¿Literatura universal o intercultural?

Introducción

Resulta paradójico que el currículo-base de nuestra materia en la legislación andaluza y española no haya incluido más culturas ni Historia que la occidental. Aunque se ha pretendido subsanar ese vacío en las cuatro primeras unidades de la programación, la última abre la puerta a un nuevo concepto y busca el consenso de los alumnos y alumnas acerca de él. En suma, es el momento de hacer memoria sobre el itinerario que hemos recorrido a lo largo del curso y plantear el futuro de otra manera.

I. Análisis de problemas

¿LITERATURA UNIVERSAL O INTERCULTURAL?

¿A qué llamamos universal en este pequeño planeta?

¿Qué significa interculturalidad?

¿Qué literaturas hemos dejado fuera en el canon de la "Literatura Universal" (o apenas las hemos rozado)?

¿Cómo debería ser la memoria del futuro?

II. Actividades

Sesión 1: Presentación: la memoria histórica

Proyecto Andaluces Aprendices: "La memoria histórica" sobre los testigos actuales. Es presentado como culminación de la unidad anterior por los cinco grupos, en los formatos que hayan elegido.

Se proponen las siguientes lecturas voluntarias para esta unidad:
Paulo Coehlo, *El alquimista*: protagonista, un niño viajero, que comienza en Sevilla
Virginia Woolf, *Orlando*: un viaje a través del tiempo; una visión del amor y las emociones que comunica la experiencia literaria de otros mundos y culturas... sin vampirismo
Murakami, *Kafka en la orilla*: un adolescente en busca de sus orígenes personales y culturales.
Luis Sepúlveda, *Un viejo que leía novelas de amor*: los esfuerzos de un viejo educado con los shuar por comprender el mundo de la novela europea, en contraste con el impacto depredador de la globalización sobre la Amazonia

Sesión 2: El realismo cultural en otros continentes

Aula TIC

Proyecto Vinculados, acerca de la literatura en *las otras culturas*.

1. Revisión de las unidades 2, 3 y 13: **¿Qué es el realismo cultural?**

2. **Investigación cooperativa** en cuatro grupos: **a) La literatura del s. XX y XXI en el Extremo Oriente**: China, Japón y Corea; **b) en el Islam; c) en África; d) en la India.** Búsqueda y comentario.

Sesión 3: Emergencia de nuevas literaturas en culturas indígenas y mestizas

1. **Presentación: Las culturas orales.** Visionado de imágenes sobre culturas indígenas en América. Audición de canciones. Revisión de las unidades 2, 3 y 5.

2. **Sesión de cuentacuentos:** Un especialista español, David Montesinos, quien estuvo viviendo en una cultura amazónica, nos narra una de sus historias. Concluye en un breve coloquio.

Sesión 4: La comprensión de la diversidad por medio de la literatura

1. Proyecto Co-emocionante: "El amor y la amistad entre personas de distintas culturas", acerca de experiencias vividas o conocidas que sirvan de testimonio sobre la relación intercultural y la integración de los diferentes.

2. **Taller de *performance***: Seleccionar y preparar la **oralización** de fragmentos de las cuatro obras antes señaladas, que serán representados durante la última sesión.

Sesión 5: Situación de las culturas andaluza y española, entre el Norte y el Sur

Aula TIC

Proyecto Vinculados, sobre los creadores andaluces actuales, con especial interés por la difusión del flamenco en la cultura global.

1. **Revisión del curso**: **obras, autores y vínculos de la cultura andaluza con la Literatura Intercultural planetaria.**

2. **Investigación cooperativa: La vanguardia del flamenco**. Se distribuye el trabajo y el comentario en grupos, según las artes: a) poesía y narración; b) música; c) baile y danza; d) artes escénicas.

Sesión 6: Memoria del futuro

1. Representación del taller planteado en la unidad 4. Intervienen los alumnos y alumnas que lo deseen, hasta cinco.
2. **Evaluación por los alumnos: ¿Cómo ha sido y cómo os gustaría que fuera la Literatura Universal?**